



**SOFIA ISABEL DOS  
SANTOS SOARES  
ANDRADE**

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:  
CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**



**SOFIA ISABEL DOS  
SANTOS SOARES  
ANDRADE**

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA:  
CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação – Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do POCTI no âmbito  
do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no  
âmbito do III Quadro Comunitário de  
Apoio.

Dedico este trabalho ao meu filho, Dinis.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira**

Professora associada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Prof. Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano**

Professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Prof. Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro**

Professor auxiliar do Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada do Porto

**Prof. Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira**

Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos**

Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À Professora Doutora Paula Santos, orientadora deste trabalho, pela disponibilidade e abertura ao longo de todo o processo.

À instituição, por ter autorizado e apoiado a realização do estudo empírico.

Às educadoras e auxiliares de ação educativa da instituição onde decorreu o estudo empírico pela atitude disponível e sensível durante o processo de realização deste estudo.

Às crianças participantes onde decorreu a investigação, pela generosidade e confiança que demonstraram nos adultos envolvidos.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, ao Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” pelos financiamentos concedidos para a concretização deste estudo.

À minha família, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis, especialmente ao meu filho que sempre me recebeu com um sorriso apesar das brincadeiras adiadas.

**palavras-chave**

Abordagem experiencial, bem-estar emocional, implicação, acolhimento institucional, educação inclusiva.

**resumo**

O presente projeto de investigação focaliza nos currículos desenvolvidos numa creche e num jardim-de-infância frequentados por crianças em acolhimento institucional.

Baseado em quatro estudos de caso, teve como objetivo analisar o modo como as crianças experienciavam o currículo, avaliando as variáveis processuais Bem-Estar Emocional (BEE) e Implicação (I).

Numa metodologia de investigação-ação, para cada uma das atividades vivenciadas pelas crianças envolvidas no estudo, procedemos à avaliação do BEE e I em duas fases de observação e intervenção.

Os resultados revelaram diferenças entre os dois conjuntos de dados, com níveis de BEE e I mais elevados no segundo momento, sugerindo um impacto positivo das iniciativas e ações desenvolvidas em resposta às necessidades e interesses das crianças.

**keywords**

Experiential approach, emotional well being, involvement, residential care, inclusive education.

**abstract**

This research project focuses on the curricula developed in a day care and a kindergarten attended by children living in institutional care.

Based on four case studies, this study aimed to analyze how children were experiencing the curriculum, through the evaluation of process variables: Emotional Well-being (EWB) and Involvement (I).

In an action-research methodology, for each of the activities experienced by children involved in the study, we performed a review of EWB and I in two steps of observation and intervention.

The results revealed differences between each set of data, with higher levels of EWB and I at the second moment, suggesting a positive impact of the performed initiatives and actions, developed in response to the identified needs and interests of the children.

## Índice

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	1
1. Contextualização e Motivações.....	2
2. Finalidade e Questões de Investigação.....	3
3. Desenho da Investigação.....	4
4. Organização da Tese .....	4
CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	7
2.1. Bases Neurobiológicas do Desenvolvimento Humano .....	8
2.1.1. Conceitos Chave para o Desenvolvimento da Criança.....	13
2.1.2. Construir as Competências dos Adultos para Melhorar o Desempenho das Crianças..	17
2.2. Modelos Explicativos do Desenvolvimento Humano .....	18
2.2.1. Modelo Transacional do Desenvolvimento Humano .....	20
2.2.2. Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano .....	21
2.3. Relações e Desenvolvimento Emocional .....	25
2.3.1. Características e Premissas .....	30
2.3.2. A Relação de Vinculação: Ponto de Partida do Desenvolvimento Humano.....	39
2.3.3. As Relações: Base das Práticas de Qualidade .....	48
2.3.4. O Círculo de Segurança das Relações.....	51
CAPÍTULO 3 - CONTEXTOS DE VIDA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA .....	55
3.1. A Família: Primeiro Contexto Relacional e de Desenvolvimento Humano.....	56
3.2. As Instituições de Acolhimento de Crianças ou Jovens em Risco .....	60
3.2.1. Vantagens das Instituições de Acolhimento.....	63
3.2.2. Desvantagens das Instituições de Acolhimento .....	65
3.2.3. As Instituições de Acolhimento e as Necessidades das Crianças ou Jovens.....	74
3.3. Contextos Educativos Formais.....	81
3.3.1. Qualidade em Educação de Infância .....	89
3.3.2. A Abordagem Experiencial em Educação de Infância.....	92
3.3.2.1. Bem-Estar Emocional (BEE) e Implicação (I).....	95
3.3.2.2. Dimensões Curriculares .....	101
3.3.2.3. Aprendizagem em Domínios Essenciais .....	108
3.4. Atitudes dos Educadores de Infância face às Crianças com Dificuldades Emocionais .....	110
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	117
4.1. Paradigma e Natureza da Investigação.....	118
4.1.1. A Investigação-Ação .....	121



4.1.2. O Estudo de Casos Múltiplos .....	122
4.1.3. Desenho da Investigação .....	123
4.1.4. Fases da Investigação e Processo de Recolha de Dados .....	125
4.2. Contextos da Investigação e Caracterização dos Participantes .....	129
4.2.1. Caracterização dos Contextos Educativos .....	129
4.2.2. Caracterização dos Participantes .....	134
4.3. Instrumentos de Recolha de Dados .....	136
4.3.1. Early Childhood Environment Rating Scale, revised edition (Escala de Avaliação de Ambientes em Educação de Infância, edição revista) (ECERS-r) .....	136
4.3.2. Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS-II).....	137
4.3.3. Self-Evaluation Instrument for Care Settings (SICS) .....	139
4.3.4. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).....	139
4.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados .....	140
4.4.1. Observação Participante .....	140
4.4.2. Análise Documental .....	141
4.4.3. Notas de Campo e Diário da Investigadora.....	142
4.4.4. Inquérito por Entrevista.....	142
4.5. Métodos de Análise e Tratamento dos Dados .....	143
<b>CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>147</b>
5.1. Os Meios para Promover Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento .....	148
5.1.1. Os Contextos do Estudo, antes e após intervenção, segundo ECERS-r e ECERS-e... 148	
5.1.2. Dimensões Contextuais numa Perspetiva Experiencial .....	153
5.1.2.1. Oferta Educativa.....	153
5.1.2.2. Clima de Grupo .....	159
5.1.2.3. Espaço para Iniciativa/Autonomia .....	163
5.1.2.4. Organização do Ambiente Educativo.....	169
5.1.2.5. Estilo do Adulto .....	177
5.1.2.6. As Atividades Experienciadas pelas Crianças na Creche e no JI.....	191
5.1.3. “Pontos de ação” para Promoção da Qualidade Educativa nos Contextos do Estudo 198	
5.2. Os Processos, Traduzidos nas Variáveis Bem-Estar Emocional e Implicação (BEE e I) .....	205
5.3. Os Resultados da Ação Educativa: Aquisições Desenvolvimentais das Crianças .....	218
5.3.1. Avaliação do Desenvolvimento das Crianças .....	229
Conclusões e Recomendações.....	235
Referências Bibliográficas .....	245

## Lista de Figuras

Figura 1 - Fundamentos do desenvolvimento saudável e fontes de adversidade precoce vs. resultados ao longo da vida (fonte: Center on the Developing Child, Harvard University, 2013) .....	10
Figura 2 - Modelo da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner .....	23
Figura 3 - Bem-Estar e Implicação nos diferentes sistemas (fonte: Centre for Experiential Education - University of Leuven) .....	24
Figura 4 - Círculo de segurança das relações (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2000) .....	52
Figura 5 - Círculo de desorganização das relações (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2000) .....	53
Figura 6 - Círculo de reparação das relações (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2000) .....	54
Figura 7 - Modelo representativo das influências diretas e indiretas e fatores intrafamiliares no bem-estar da família e dos pais, nos estilos parentais e no desenvolvimento e comportamento da criança (fonte: Santos, 2007) .....	60
Figura 8 - Bem-estar emocional e implicação como variáveis do processo .....	96
Figura 9 - Esquema do Templo (Portugal & Laevers, 2010).....	105
Figura 10 - Hierarquia das necessidades de Maslow (1994, 1954). .....	111
Figura 11 - Etapas da investigação .....	122
Figura 12 - Projeto do estudo .....	123
Figura 13 - Categorias e subcategorias de observação, registo e análise de indicadores de qualidade do currículo desenvolvido nos contextos do estudo, numa perspetiva experiencial. ....	145
Figura 14 - Categorias e subcategorias referentes aos meios para promover oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.....	148
Figura 15 - O contexto de creche, segundo a ECERS-r, em dois momentos de observação .....	149
Figura 16 - O contexto de JI segundo a ECERS-r e ECERS-e, em dois momentos de observação .....	151
Figura 17 - Categorias e subcategorias referentes às dimensões contextuais numa perspetiva experiencial. ....	153
Figura 18 - A oferta educativa na creche em dois momentos de observação: criança C1 .....	153
Figura 19 - A oferta educativa na creche em dois momentos de observação: criança C2 .....	155
Figura 20 - A oferta educativa no JI em dois momentos de observação: criança C3 .....	156
Figura 21 - Área das emoções .....	157
Figura 22 - A oferta educativa no JI em dois momentos de observação: criança C4 .....	158
Figura 23 - O clima de grupo na creche em dois momentos de avaliação.....	160
Figura 24 - O clima de grupo no JI em dois momentos de avaliação .....	161
Figura 25 - Espaço para iniciativa/autonomia na creche em dois momentos de avaliação .....	163
Figura 26 - Espaço para iniciativa/autonomia no JI em dois momentos de avaliação.....	165
Figura 27 - Organização do contexto de creche em dois momentos de avaliação: criança C1.....	169
Figura 28 - Organização do contexto de creche em dois momentos de avaliação: criança C2.....	171
Figura 29 - Organização do contexto de JI em dois momentos de avaliação: criança C3 .....	173
Figura 30 - Organização do contexto de JI em dois momentos de avaliação: criança C4 .....	175
Figura 31 - Estilo do adulto na creche em dois momentos de avaliação: criança C1 .....	178
Figura 32 - Estilo do adulto na creche em dois momentos de avaliação: criança C2 .....	181

Figura 33 - Estilo do adulto no JI em dois momentos de avaliação: criança C3 .....	185
Figura 34 - Estilo do adulto no JI em dois momentos de avaliação: criança C4 .....	187
Figura 35 - Cubos das emoções.....	203
Figura 36 - Categorias e subcategorias das variáveis processuais.....	206
Figura 37 - Níveis de BEE e I da criança C1, em dois momentos de avaliação .....	206
Figura 38 - Níveis de BEE e I da criança C2 em dois momentos de avaliação .....	209
Figura 39 - Níveis de BEE e I da criança C3 em dois momentos de avaliação .....	212
Figura 40 - Níveis de BEE e I da criança C4 em dois momentos de avaliação .....	215
Figura 41 - Categorias e subcategorias referentes aos resultados da ação educativa.....	218
Figura 42 - Aquisições desenvolvimentais das crianças C1 e C2 em dois momentos de avaliação .....	219
Figura 43 - Aquisições desenvolvimentais das crianças C3 e C4 em dois momentos de avaliação .....	223

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Estágios psicossociais de Erikson (1965, citado por National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010) .....	35
Quadro 2 - Temperamento das crianças segundo Thomas e Chess (1977, citados por National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010).....	38
Quadro 3 - Competências pessoais e sociais em educação pré-escolar (Portugal & Laevers, 2010, p. 42). .....	87
Quadro 4 - Quadro síntese dos níveis de BEE (Portugal & Laevers, 2010) .....	98
Quadro 5 - Quadro síntese dos níveis de I (Portugal & Laevers, 2010).....	99
Quadro 6 - Cronograma da investigação: fases e procedimentos.....	126
Quadro 7 - Rotina diária do contexto de creche.....	130
Quadro 8 - Rotina diária do contexto de jardim-de-infância.....	132
Quadro 9 - Crianças participantes segundo idade, sexo e contexto .....	134
Quadro 10 - Áreas de competências (SGS-II).....	138
Quadro 11 - Atividades disponíveis na creche e respectivas frequências de experiência pelas crianças.....	192
Quadro 12 - Opinião das crianças acerca das atividades em oferta na creche .....	193
Quadro 13 - Atividades disponíveis no JI e respectivas frequências de experiência pelas crianças	195
Quadro 14 - Opinião das crianças acerca das atividades em oferta no JI.....	197
Quadro 15 - Plano de ação para o contexto de creche (Andrade & Santos, 2012, p. 567).....	199
Quadro 16 - Plano de ação para o contexto de JI (Andrade & Santos, 2012, p. 569-570).....	201
Quadro 17 - Opinião das crianças 'como me sinto hoje' .....	204
Quadro 18 - Desenvolvimento de C1, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação.....	230

Quadro 19 - Desenvolvimento de C2, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação.....	231
Quadro 20 - Desenvolvimento de C3, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação.....	232
Quadro 21 - Desenvolvimento de C4, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação.....	233

*O principezinho atravessou o deserto e a única coisa que encontrou foi uma flor. Uma flor de três pétalas, uma florzita de nada...*  
- *Olá, bom dia!* - *disse o principezinho.*  
- *Olá, bom dia!* – *disse a flor.*  
- *Onde é que os homens estão?* - *perguntou delicadamente o principezinho.*  
- *Uma vez, a flor tinha visto passar uma caravana.*  
- *Os homens? Tenho a impressão que só há uns seis ou sete. Vi-os há uns anos. Mas nunca se pode saber onde é que estão. O vento empurra-os de um lado para o outro. Não têm raízes e isso faz-lhes muita falta.*  
- *Adeus* - *disse o principezinho.*  
- *Adeus* - *disse a flor.*

*O Principezinho*, Antoine de Saint-Exupéry, 2001, p. 53

## **CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

## **1. Contextualização e Motivações**

Nos tempos atuais, a realidade social envolve múltiplos problemas que afetam a vida das crianças, muitas vezes de difícil resolução. Os educadores de infância deparam-se frequentemente com crianças em sofrimento emocional, que necessitam de uma estratégia interventiva que favoreça a sua inclusão no contexto educativo. Desenvolver uma abordagem experiencial em educação de infância em resposta às dificuldades emocionais experienciadas pelas crianças, constitui a base desta investigação.

O acolhimento em instituição é uma medida de proteção de crianças e jovens em perigo, previsto na Lei n.º147/99, de 1 de Setembro. Aplica-se por decisão das entidades com competência em matéria de infância e juventude, comissões de proteção de crianças e jovens e tribunais (art.6º), quando se verifica a existência de uma situação que constitui perigo para a integridade física e/ou psicológica da criança ou jovem. Um dos ‘efeitos colaterais’ desta medida, é o afastamento da criança/jovem do seu contexto natural, onde em princípio estão as pessoas com quem tem estabelecidas relações significativas, ainda que afetadas por circunstâncias difíceis: a orientação natural do ser humano é estabelecer relação com os que o circundam e atendem as suas necessidades, das mais básicas/de sustentação da vida, às mais elaboradas, como as de segurança, pertença ao grupo social, auto-estima e auto-realização, esta última no topo da hierarquia proposta por Maslow (1994; 1954). Assim, o acolhimento em instituição da criança representa, normalmente, um contexto de dificuldades emocionais para a criança, que se vê subitamente rodeada de estranhos, onde as regras e dinâmicas são diferentes das que até aí conheceu, e onde muitas vezes é difícil sentir-se incluída.

Um contexto educativo de qualidade, que ofereça a todas as crianças oportunidades de bem-estar emocional e de otimização de competências, portanto, um contexto inclusivo, pode constituir-se como fator de proteção das crianças que se encontram com dificuldades emocionais, com problemas de desenvolvimento, como é o caso das crianças em instituição de acolhimento. O estudo empírico propõe a abordagem experiencial como via para a construção da qualidade de contextos para a infância, numa perspetiva inclusiva. Tomando as variáveis processuais BEE e Implicação, bem como os domínios essenciais de competências da criança (Portugal & Laevers, 2010), avaliou-se a contingência do contexto educativo em relação aos interesses e necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Falar do percurso que deu origem ao projeto de doutoramento faz com que o investigador se remeta ao passado. É um processo onde o *Eu* fala na primeira pessoa e permite que o investigador reflita sobre os valores pessoais; as questões compreendidas e outras por compreender; a ‘carga traumática’ que carrega consigo; a rotura de relações e risco emocional. Este processo implica

revisitar o passado: olhar para as múltiplas perdas e para o risco a que esteve exposto durante vários anos. Sendo assim, este projeto surgiu da experiência do investigador e da necessidade de investir e aprender pessoal e profissionalmente; de compreender o desenvolvimento das crianças em acolhimento em instituição e privadas do contexto familiar; do desejo de aprender práticas mais adequadas ao desenvolvimento das crianças em dificuldades emocionais.

O estudo centrou-se na inclusão em educação de infância, nomeadamente de crianças em acolhimento em instituição.

## **2. Finalidade e Questões de Investigação**

A presente investigação pretendeu gerar condições para se analisarem os currículos disponíveis numa creche e num jardim-de-infância, através da compreensão da “experiência interna das crianças (considerando bem-estar emocional e implicação), protagonizando-se uma atitude experiencial: atenta ao vivido da criança e que está na base de um edifício pedagógico, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador (Laevers & Van Sanden, 1997, citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Neste sentido, definiram-se alguns objetivos mediadores da investigação que se apresentam de seguida:

- i) Compreender e caracterizar o currículo desenvolvido na creche e no jardim-de-infância (JI) frequentados pelas crianças do estudo;
- ii) Analisar, sob o referencial da abordagem experiencial, a contingência entre as oportunidades de aprendizagem presentes nos currículos de uma creche e de um JI, e as necessidades de quatro crianças que, vivendo em instituição de acolhimento, frequentam esses contextos;
- iii) Compreender o modo como as crianças experienciam o currículo nos contextos estudados, atendendo à sua experiência interna, às suas necessidades e interesses, e ao seu nível atual de desenvolvimento, num contínuo exercício de observação empática e escuta ativa, individual e coletiva;
- iv) Identificar as dificuldades experienciadas pelas crianças envolvidas no estudo;
- v) Sistematizar conhecimentos ao nível da inteligência emocional, social e afetiva;
- vi) Proceder à avaliação das competências das crianças envolvidas no estudo e à caracterização dos respetivos contextos de vida;
- vii) Compreender a criança no seu quotidiano como ser participante;
- viii) Clarificar a importância da dimensão emocional no experienciar da educação de infância;
- ix) Compreender o contributo da abordagem experiencial como resposta às dificuldades emocionais das crianças;
- x) Promover algumas medidas de apoio social, psicológico e pedagógico no quadro das instituições de acolhimento e dos contextos envolvidos, visando a inclusão educativa das crianças do estudo.



Procurou-se, ainda, definir algumas questões de investigação que permitissem “passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de construção, dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir” (Alarcão, 1996, p.182). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as questões de investigação são para orientar e ajudar na recolha de dados. Sendo assim, tendo por base os objetivos do estudo, apresentam-se as questões mediadoras da investigação:

- i) Como é que as quatro crianças envolvidas no estudo (a viver numa instituição de acolhimento) experienciam os currículos em educação de infância (creche e jardim-de-infância)?
- ii) Que oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem oferecem a estas crianças, os currículos desenvolvidos na creche e no jardim-de-infância incluídos no estudo?
- iii) Como equacionar algumas medidas promotoras de Bem-Estar Emocional e Implicação das crianças na creche e no jardim-de-infância, visando a respetiva inclusão?

Foram estas as questões que justificaram este estudo.

### **3. Desenho da Investigação**

A investigação envolveu diferentes fases e respetivos procedimentos. A **fase 0** correspondeu às diligências para viabilizar o acesso ao campo, onde se estabeleceram os primeiros contactos com a instituição, sua direção, equipa/pessoal, crianças e espaços; seleccionaram-se os contextos – creche e JI.

Na **fase 1** foi feito o diagnóstico e a caracterização inicial do estudo. Foi ainda analisado o currículo desenvolvido nos contextos e feita a avaliação do desenvolvimento das crianças.

Na **fase 2** realizou-se a intervenção nos contextos no sentido de dar resposta às necessidades identificadas nas crianças, sinalizadas como experienciando dificuldades emocionais.

A **fase 3** correspondeu à avaliação pós-intervenção, através dos instrumentos que também serviram ao diagnóstico inicial.

De referir que os dados foram recolhidos com recurso a diversos métodos, nomeadamente, a observação, a análise documental, as notas de campo e diário, e o inquérito por entrevista.

### **4. Organização da Tese**

O presente trabalho apresenta-se organizado em cinco capítulos que esclarecem o percurso investigativo.

O Capítulo 1, “Apresentação e contextualização do estudo”, explicita a contextualização e as motivações do estudo, as finalidades e questões de investigação, o seu desenho e organização.

O Capítulo 2, “Relações, desenvolvimento e aprendizagem”, procura enfatizar a importância das primeiras experiências no desenvolvimento humano, assim como os modelos explicativos do

desenvolvimento. Destaca-se igualmente a importância das relações de vinculação no desenvolvimento emocional.

O Capítulo 3, “Contextos de vida e desenvolvimento da criança”, expressa a família enquanto primeiro contexto relacional e de desenvolvimento humano. Apresentam-se as desvantagens e vantagens das instituições de acolhimento em resposta às necessidades das crianças ou jovens. As atitudes dos educadores face às crianças com dificuldades emocionais são também apresentadas neste capítulo. É ainda explicitada neste capítulo, a abordagem experiencial como via para a construção da qualidade nos contextos para a infância, numa perspectiva inclusiva. Tomando as variáveis processuais BEE e Implicação, as dimensões curriculares, bem como os domínios essenciais de competências da criança, avaliou-se a contingência do contexto educativo em relação aos interesses e necessidades das crianças.

O Capítulo 4, “Metodologia da investigação”, esclarece as opções tomadas quanto ao estudo desenvolvido. Esclarece-se porque se optou por um estudo de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2009). Aborda-se ainda a realidade dos contextos em que decorrem a vida das crianças envolvidas no estudo, assim como a sua caracterização. Explicitam-se, igualmente, as técnicas de recolha e análise dos dados.

O capítulo 5, “Apresentação e discussão dos resultados” evidencia os resultados do estudo. A discussão dos resultados, incorporada ao longo de cada apresentação dos resultados, é um espaço de reflexão do cruzamento dos resultados com o referencial teórico e com as questões de investigação traçadas.

Por último, apresentam-se as conclusões e recomendações futuras, realçando-se as implicações para a prática pedagógica, evidenciando-se as respetivas limitações e formulando-se propostas para futuras investigações no âmbito da mesma temática.



## **CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Inicia-se este capítulo enfatizando a importância das bases neurobiológicas para o desenvolvimento humano, assim como clarificando os princípios basilares dos modelos explicativos do desenvolvimento. Por fim, destaca-se igualmente a importância das relações de vinculação no desenvolvimento emocional.

## **2.1. Bases Neurobiológicas do Desenvolvimento Humano**

As primeiras experiências das crianças têm um impacto duradouro no cérebro em desenvolvimento. O córtex orbitofrontal é o responsável pelo funcionamento social e emocional. A informação genética que faz parte do indivíduo constitui o ponto de partida, mas são as experiências que moldam o processo que define se o cérebro formará uma base forte (segura) ou fraca para a aprendizagem, comportamento e saúde. Durante essa fase de desenvolvimento, milhões de células cerebrais e neurónios enviam sinais elétricos de forma a comunicarem entre si. Essas conexões formam os circuitos que estabelecem as bases da ‘arquitetura’ do cérebro.

Os circuitos e conexões multiplicam-se rapidamente e fortalecem-se através do uso frequente. As experiências e o ambiente em que vivemos determinam quais os circuitos e conexões que são mais usados. As conexões menos usadas desaparecem através de um processo chamado ‘poda’ e são eliminadas (remoção de conexões neurológicas existentes). As mais usadas fortalecem-se e tornam-se permanentes, ficam *online* (Siegel, 1999, 2001), criam vias expressas para os sinais elétricos percorrerem as diversas regiões do cérebro.

Os circuitos simples formam-se primeiro e os mais complexos posteriormente. Através deste processo, os neurónios formam circuitos e conexões fortes para emoções, habilidades motoras, controlo do comportamento, lógica, linguagem e memória. Isto acontece durante os períodos iniciais do desenvolvimento: através do uso repetido, os circuitos tornam-se mais eficientes e conectam-se rapidamente às outras áreas do cérebro.

Os cuidados responsivos e calorosos que as crianças recebem dos adultos/cuidadores são fundamentais para a construção de uma base forte/segura, correspondendo à resiliência da criança face às adversidades da vida. Portanto, as interações são, desde cedo, cruciais para o seu desenvolvimento. As interações com pessoas significativas são, pois, ‘nutrientes’ indispensáveis para o cérebro. Karr-Morse (2005) realça que diferentes experiências relacionais (com diferentes pessoas, relacionando-se segundo diferentes estilos pessoais e interpessoais) são igualmente importantes para que o cérebro desenvolva a plasticidade cerebral, otimizando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. O mesmo autor refere ainda que as conexões sinápticas que não foram ‘programadas’ - os neurónios não são estimulados e não estabelecem comunicações entre eles para permitir que o cérebro da criança aprenda e se desenvolva corretamente - podem estar na origem de problemas de aprendizagem, autismo, epilepsia, esquizofrenia, hiperatividade e défice de

atenção, isto é, segundo Siegel (1999), para a promoção de vinculação segura deve existir uma ‘comunicação sintonizada’, colaborativa, caracterizada por: (a) existência de diálogos recíprocos – adulto capaz de explorar o estado da mente da criança, onde existe sintonia entre este e a criança, o que ajuda a regular os estados emocionais, quer positivos quer negativos; (b) sensibilidade do adulto aos sinais da criança (tom de voz, gestos e expressão facial), às suas experiências internas; (c) promoção da capacidade de autorreflexão e consciência das próprias emoções e das dos outros (desenvolvimento empático).

Esta ‘sintonização’ entre a criança e o cuidador acontece quando este consegue ‘ver emocionalmente’ e responde às necessidades dela. Assim, as interações são, geralmente, bem sucedidas, contribuindo para o desenvolvimento saudável.

Quando esta comunicação é perturbada e a criança vive experiências de violência, *stress*, tensão, frustração, ansiedade, entre outras, produz hormonas, denominadas de *cortisol* (substância química que é libertada para assegurar a sobrevivência). A criança fica em alerta relativamente ao ambiente e responde ao *stress* libertando *norepinefrina*. O medo faz com que a criança fique em estado de alerta e, se a experiência negativa é continuada, este torna-se gradualmente um traço da sua personalidade (Kennel, 2005; Gerhardt, 2004, citados por Santos, 2007). Nestas circunstâncias, o cérebro ativa constantemente as funções de sobrevivência e deixa de lado as funções executivas, limitando o desenvolvimento e originando atrasos desenvolvimentais. Estas experiências traumáticas podem levar a graves consequências fisiológicas, comportamentais, emocionais e cognitivas (Coutinho & Sani, 2008; Esfandiyari et al., 2009; Gámez-Guadix & Almendros, 2011; Overlien & Hydén, 2009; Roustit, et al., 2009, citados por Mendes & Sani, 2014).

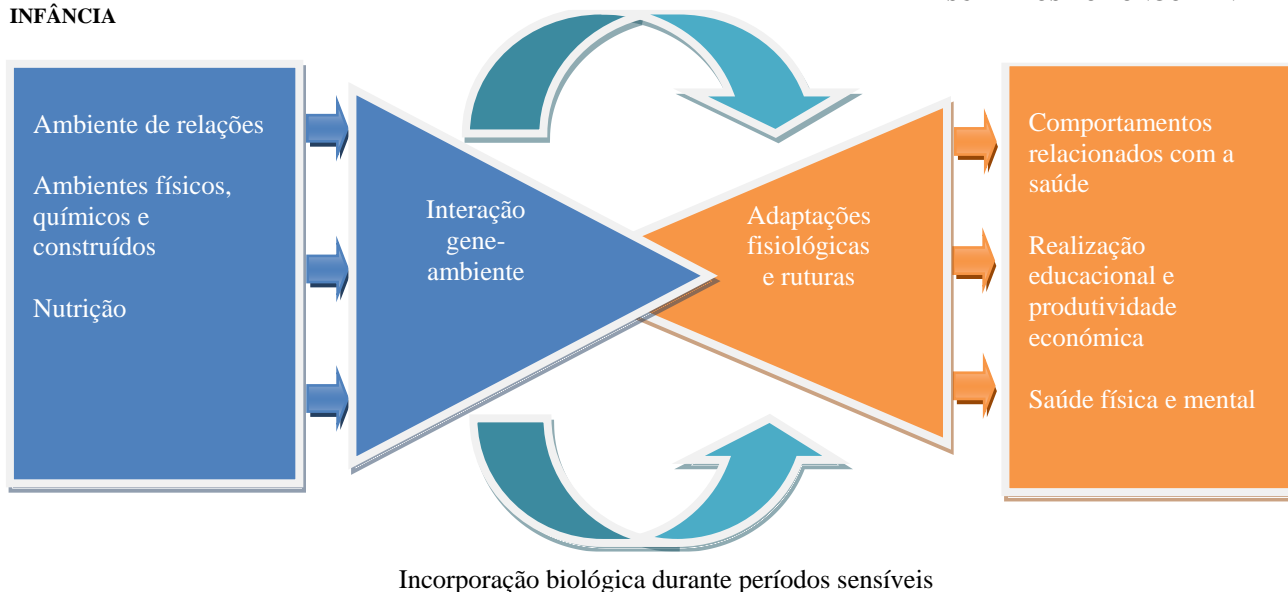
As relações de vinculação constituem como que o ‘núcleo duro’ da capacidade de resiliência da criança, apoiada nas suas experiências relacionais; são importantes para o desenvolvimento emocional e social da criança, ajudando-a a lidar com o *stress*, problemas e conflitos da vida diária.

As primeiras experiências positivas estabelecem uma base para o desenvolvimento saudável, mas as experiências adversas podem enfraquecer essa fundação. Analise-se a Figura 1 que apresenta a importância das experiências ao longo da vida.

**BASES DE UM DESENVOLVIMENTO  
SAUDÁVEL E FONTES DE  
ADVERSIDADE NA PRIMEIRA  
INFÂNCIA**

Efeitos cumulativos ao longo do tempo

**RESULTADOS AO LONGO DA VIDA**



**Figura 1 - Fundamentos do desenvolvimento saudável e fontes de adversidade precoce vs. resultados ao longo da vida (fonte: Center on the Developing Child, Harvard University, 2013)**

O ambiente de relacionamentos onde a criança se desenvolve inclui os membros familiares e não familiares e abrange um *continuum* de carinho e cuidados contingentes com as necessidades da criança; interações negligentes ou abusivas constituem condições de risco elevado para o bem-estar emocional e desenvolvimento da criança.

Ainda, o ambiente onde o desenvolvimento infantil ocorre exige: a proteção contra exposições neurotóxicas como chumbo, mercúrio, inseticidas e outros agentes químicos; a salvaguarda da criança contra lesões (ex. através do uso de dispositivos de retenção de assentos infantis em automóveis); a disponibilidade de ambientes seguros, lugares para jogar e espaços para a interação social de apoio.

A nutrição relaciona-se com a disponibilidade e acessibilidade de alimentos saudáveis; o conhecimento dos pais sobre o planeamento da refeição na idade apropriada, garantindo a ingestão adequada de nutrientes essenciais; e intervenções eficazes para lidar com o crescente problema do excesso de consumo calórico e obesidade precoce.

As experiências vivenciadas pelas crianças em cada um dos domínios enunciados, interagem com as suas predisposições genéticas para criar, tanto adaptações fisiológicas, quando o desenvolvimento é saudável, como interrupções, quando este não o é. Na verdade, as primeiras experiências podem deixar uma ‘assinatura química’ nos genes que determina se e como estes são ligados ou desligados. Este processo é conhecido como adaptação epigenética, e molda o modo como os nossos cérebros e corpos se desenvolvem, podendo influenciar um ciclo conducente a uma vida de bem-estar emocional.

As primeiras experiências integram-se no corpo de duas maneiras. A primeira diz respeito à incorporação de perturbações causadas por eventos adversos durante os períodos sensíveis para o desenvolvimento do cérebro ou outros órgãos e sistemas. A deficiência intelectual ou física, associada a exposição a fatores de risco como o álcool, no período pré-natal, são um exemplo proeminente deste tipo de efeito.

A segunda corresponde ao dano cumulativo ou desgaste biológico, causado por repetidas experiências negativas, como abuso, negligência crónica, ou exposição a violência, especialmente quando adicionadas a tensões quotidianas no seio da família e a dificuldades económicas. Este importante impacto adverso no desenvolvimento humano advém da ativação crónica do sistema de resposta do organismo ao *stress*. Oportunidades de experienciar relações estáveis com adultos que ajudem as crianças a lidar com situações de *stress* podem fazer a diferença entre adaptação positiva - que promova o desenvolvimento saudável - e interrupções negativas - que podem ‘minar’ a arquitetura cerebral e outros sistemas biológicos em desenvolvimento. Estas respostas fisiológicas às primeiras experiências, por sua vez, a longo prazo, afetam a saúde física e mental dos adultos e, consequentemente, os respetivos resultados ao nível da escolaridade e produtividade económica; inclusivamente, parecem influenciar a adoção de comportamentos que favorecem a saúde (ex. dietas nutritivas, exercício frequente) ou de risco (ex. tabagismo, abuso de álcool, uso de drogas ilícitas).

Reicher e Haslam (2008) salientam igualmente a importância das relações entre as pessoas como benéfica para o bem-estar, nomeadamente através de três formas: (i) proteção contra as influências negativas sobre o bem-estar, ou seja, ajuda a superar os agentes causadores de *stress*; (ii) o sentimento de ser importante e apoiado pelos outros, o que leva ao aumento do bem-estar; (iii) “a coordenação da ação tornada possível pela identificação social partilhada é uma fonte de *empowerment*: os membros do grupo são capazes de se reunir para ultrapassar obstáculos e alcançar os seus objetivos coletivos” (p. 49).

A ciência diz-nos que crianças e jovens que experienciam uma responsividade muito limitada por parte do adulto podem sofrer consequências ao nível da saúde física e mental, com repercussões mais graves ao nível do desenvolvimento. Este facto pode incluir atraso cognitivo,



atraso no desenvolvimento físico e diminuição da capacidade nas funções executivas e de autorregulação.

Vários estudos sobre crianças numa multiplicidade de ambientes demonstram que a privação severa ou negligência:

- Interrompe as formas pelas quais o cérebro da criança desenvolve e processa informação, aumentando o risco de distúrbios de atenção, emocionais, cognitivos e de comportamento.
- Altera o desenvolvimento dos sistemas biológicos de resposta ao *stress*, levando a um maior risco de ansiedade, depressão, problemas cardiovasculares e outros danos crónicos na saúde numa fase posterior da vida.
- Correlaciona-se com o risco significativo de dificuldades emocionais e interpessoais incluindo níveis altos de negatividade, fraco controlo dos impulsos/autocontrolo e distúrbios de personalidade, bem como níveis baixos de entusiasmo, confiança e assertividade.
- Está associado a um risco significativo de dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar, incluindo défices na função executiva e regulação da atenção, baixos níveis de QI, fracas competências de leitura e baixas taxas de conclusão do ensino secundário.

Quando as primeiras influências são positivas, os sistemas fisiológicos são tipicamente saudáveis e adaptativos. Quando as influências são negativas, os sistemas podem ser disfuncionais e podem levar a dificuldades de aprendizagem, à doença, e até a um período curto de vida. Por outras palavras, as crianças que vivem em ambientes que promovam a saúde emocional, o bem-estar e que vivam as primeiras experiências de cariz positivo, tendem a ter mais sucesso na escola, empregos mais bem-remunerados, e a viver estilos de vida mais saudáveis. As crianças que sofrem de adversidade significativa no início da vida, sem o apoio consistente de adultos que possam responder adequadamente a todas as suas necessidades de desenvolvimento e crescimento, são mais propensas a abandonar a escola mais cedo, auferem um salário inferior, dependem mais da assistência pública, adotam uma série de comportamentos não saudáveis e, por isso, vivem de forma menos saudável. Sendo assim, a saúde emocional (que engloba a saúde física, desenvolvimento do potencial, parentalidade positiva, relações estáveis e cidadãos responsáveis) e o bem-estar estão no centro do processo de desenvolvimento da criança (Mountford, 2008)

Concluindo, uma abordagem integrada para combater as disparidades nos resultados oferece uma oportunidade promissora para elaborar intervenções que sanam problemas sociais na sua origem.

### **2.1.1. Conceitos Chave para o Desenvolvimento da Criança**

Um ambiente de carinho e relações estáveis são fundamentais para a promoção do desenvolvimento saudável e aprendizagem das crianças. O Center on the Developing Child (2013) refere que as relações humanas e o seu impacto são ‘blocos de construção’ do desenvolvimento saudável e apresenta cinco conceitos fundamentais para o desenvolvimento da criança:

#### **i) Arquitetura do cérebro**

As capacidades cognitivas, emocionais e sociais estão entrelaçadas ao longo da vida. O cérebro é um órgão altamente integrado e as suas múltiplas funções operam em coordenação umas com as outras. O bem-estar emocional e a competência social fornecem uma base sólida para capacidades cognitivas emergentes e em conjunto são o tijolo e o cimento da arquitetura cerebral. A saúde física e emocional, as competências sociais e as capacidades cognitivas e linguísticas que emergem nos primeiros anos são todas importantes para o sucesso na escola, no local de trabalho e na comunidade mais abrangente.

#### **ii) Stress tóxico**

O *stress* tóxico pode ocorrer quando uma criança experiencia fortes adversidades prolongadas e/ou frequentes – tais como abuso físico e mental, negligência crónica, abuso de substâncias químicas ou doença mental do cuidador, exposição à violência e/ou os encargos acumulados devido às dificuldades económicas da família – sem o apoio adequado de um adulto. Este tipo de ativação prolongada dos sistemas de resposta ao *stress* pode interromper o desenvolvimento da arquitetura cerebral e de outros sistemas de órgãos e aumentar o risco de doenças relacionadas com o *stress* e prejuízo cognitivo, até à idade adulta.

Quando o *stress* tóxico existe continuamente, ou é espoletado por múltiplas fontes, pode ter um efeito cumulativo na doença física e mental de um indivíduo por uma vida inteira. Quanto mais adversas são as experiências na infância, maior é a probabilidade de atrasos desenvolvimentais e problemas de saúde posteriores, incluindo doenças cardíacas, diabetes, abuso de substâncias e depressão. As pesquisas também indicam que as relações responsivas e de apoio com adultos carinhosos o mais cedo possível na vida podem prevenir ou reverter os efeitos nefastos do *stress* tóxico.

#### **iii) ‘Dar e receber’**

As interações de ‘dar e receber’ moldam a arquitetura cerebral. Quando uma criança ou bebé balbucia, gesticula ou chora e um adulto responde de forma apropriada com contacto visual, palavras ou um abraço, as ligações nervosas são estabelecidas e fortalecidas no cérebro da criança que apoia o desenvolvimento da comunicação e as competências sociais. Quando os adultos são

sensíveis e responsivos às necessidades e sinais de uma criança pequena, fornecem um ambiente rico em experiências que se traduzem em ‘dar e receber’. Uma vez que as relações responsivas são esperadas e essenciais, a sua ausência é uma ameaça ao desenvolvimento e bem-estar da criança.

Uma arquitetura cerebral saudável depende de bases sólidas construídas pelos atos apropriados aos sentidos da criança e relações estáveis e responsivas com adultos carinhosos. Se as respostas de um adulto a uma criança não são de confiança, são desapropriadas ou inexistentes, o desenvolvimento da arquitetura cerebral pode ser interrompido e a saúde física, mental e emocional subsequente pode ser prejudicada. A ausência de interações de ‘dar e receber’ faz não só com que o cérebro não receba a estimulação positiva de que necessita, mas também com que a resposta do corpo ao *stress* seja ativada, inundando de hormonas de *stress* potencialmente nocivas o cérebro em desenvolvimento.

Criar capacidades no adulto pode ajudar a fortalecer o ambiente das relações essencial à aprendizagem, saúde e comportamento durante a vida da criança. Uma quebra nas interações recíprocas de ‘dar e receber’ entre adultos e crianças/jovens pode ser resultado de múltiplos fatores. Os adultos podem não se envolver em interações de ‘dar e receber’ com as crianças/jovens devido a *stresses* significativos resultantes de problemas financeiros, falta de relações sociais ou problemas de saúde crónicos. As políticas e os programas que se concentram nas necessidades do adulto e o ajudam a envolver-se nestas interações irão, por outro lado, apoiar o desenvolvimento saudável das crianças.

#### **iv) Função executiva e autorregulação**

As competências de função executiva e autorregulação são os processos mentais que nos permitem planejar, focar a atenção, lembrar de instruções e desempenhar satisfatoriamente múltiplas funções. O cérebro necessita destas competências para filtrar distrações, priorizar tarefas, formular e alcançar objetivos e controlar impulsos.

Quando as crianças têm oportunidades de desenvolver competências de função executiva e autorregulação, os indivíduos e a sociedade experienciam benefícios ao longo da vida. Estas competências são cruciais para a aprendizagem e o desenvolvimento. Elas também potenciam um comportamento positivo e permitem-nos fazer escolhas saudáveis para nós próprios e para as nossas famílias.

As competências de função executiva e autorregulação dependem de três tipos de funções cerebrais: (i) memória de curto-prazo/memória de trabalho (rege a nossa capacidade de reter e manipular informação distinta durante curtos períodos de tempo); (ii) flexibilidade mental (ajuda a sustentar ou desviar a atenção em resposta a exigências diferentes ou a aplicar regras diferentes em cenários diferentes); (iii) e autocontrolo (permite estabelecer prioridades e resistir a ações e

respostas impulsivas). Estas funções estão altamente inter-relacionadas, ou seja, requer que operem em coordenação umas com as outras.

As crianças não nascem com estas competências, nascem com o potencial para as desenvolver. Se as crianças não obtêm aquilo de que necessitam das suas relações com os adultos e as condições nos seus ambientes – ou (pior) se essas influências são a fontes de *stress* tóxico – o desenvolvimento desta competência pode ser seriamente atrasado ou prejudicado. Ambientes adversos resultantes de negligência, abuso, e/ou violência podem expor as crianças ao *stress* tóxico, o que interrompe a arquitetura cerebral e prejudica o desenvolvimento da função executiva.

Fornecer o apoio que as crianças necessitam para desenvolver estas competências em casa, na creche e jardim-de-infância, em programas educativos e noutros cenários onde elas se encontram regularmente é uma das responsabilidades mais importantes da sociedade.

Os adultos podem facilitar o desenvolvimento da função executiva da criança estabelecendo rotinas, moldando o comportamento social, criando e mantendo relações de apoio e de confiança. Também é importante para as crianças exercitar as suas competências de desenvolvimento através de atividades que fomentam a brincadeira criativa e a ligação social. Ensina-as a lidar com o *stress* e a criar oportunidades para dirigirem as suas próprias ações diminuindo a supervisão do adulto.

#### **v) Resiliência**

Reduzir os efeitos de adversidades significativas no desenvolvimento saudável das crianças é essencial para o progresso e prosperidade de qualquer sociedade. A ciência diz-nos que algumas crianças desenvolvem resiliência, ou a capacidade de ultrapassar dificuldades, enquanto outras não. Perceber porque algumas crianças têm sucesso apesar das experiências adversas precoces é crucial, porque se podem desenvolver políticas e programas que ajudem as crianças a atingir todo o seu potencial. A resiliência é evidente quando a saúde e desenvolvimento se inclinam em direção a resultados positivos, mesmo quando um elevado número de fatores pesa no lado dos resultados negativos.

O fator mais comum para as crianças que desenvolvem resiliência é, pelo menos, uma relação estável e envolvente com um cuidador ou outro adulto. Estas relações fornecem uma responsividade personalizada, de apoio e proteção que afasta as crianças da interrupção desenvolvimental. Elas também constroem capacidades chave – tais como a capacidade para planear, monitorizar e regular o comportamento – que possibilitam às crianças responder à adversidade. Esta combinação de relações de apoio, construção de competências de adaptação e experiências positivas é a base da resiliência.

As crianças que têm sucesso face a adversidades graves têm tipicamente uma resistência biológica à adversidade e relações fortes com os adultos da sua família e comunidade. A resiliência

é o resultado da combinação de fatores de proteção. Nem as características individuais, nem os ambientes sociais por si próprios são passíveis de garantir resultados positivos para as crianças que experienciam períodos prolongados de *stress* tóxico. É a interação entre a biologia e o meio ambiente que constrói a capacidade da criança para lidar com a adversidade e ultrapassar ameaças a um desenvolvimento saudável.

Vários estudos identificaram um conjunto de fatores comum que predispõe as crianças para resultados positivos face à adversidade significativa. Os indivíduos que demonstram resiliência em resposta a uma forma de adversidade podem não o fazer em resposta a outra. Contudo, quando estas influências positivas estão a operar efetivamente, elas sobrecarregam a balança com peso positivo e otimizam a resiliência ao longo de múltiplos contextos. Estes fatores incluem: facilitação de relações de apoio entre a criança e o adulto; construção de um sentido de autoeficácia e controlo consciente; fornecimento de oportunidades para fortalecer competências de adaptação e de autorregulação e mobilização de fontes de fé, esperança e tradições culturais.

Aprender a lidar com o *stress* é fundamental para o desenvolvimento da resiliência. Nem todo o *stress* é nocivo. Há inúmeras oportunidades na vida de cada criança para experienciar o *stress* controlável – e com a ajuda de adultos que providenciem apoio, este ‘*stress* positivo’ pode ser promotor do crescimento. Ao longo do tempo, tornamo-nos mais capazes de lidar com os obstáculos e dificuldades da vida, tanto a nível físico como mental.

Atividades adaptadas à idade e promotoras de saúde podem melhorar significativamente as probabilidades de um indivíduo recuperar de experiências indutoras de *stress*. Por exemplo, exercício físico regular, práticas de redução do *stress*, e programas que construam ativamente a função executiva e a autorregulação podem melhorar as capacidades das crianças e adultos em lidar, adaptar-se ou evitar a adversidade nas suas vidas.

Segundo Kalmanson e Seligman (1992) as relações são o foco de toda a organização de desenvolvimento na infância. Isto é particularmente importante durante os primeiros anos da infância quando as experiências positivas moldam a ‘arquitetura’ normal do cérebro e tensões excessivas estimulam a libertação de produtos químicos para o centro do sistema nervoso que pode perturbar a evolução da ‘arquitetura’. Nutrir ambientes e interações positivas constroem a ‘arquitetura’ do cérebro saudável (Friedman, 2006). As relações são, assim, fundamentais para o desenvolvimento das crianças, tanto de forma direta como indireta. Por transmissão direta, as crianças aprendem a partir das interações com os pais e cuidadores. De forma indireta, as crianças aprendem através da exploração do seu ambiente. Esta exploração depende das relações de apego que estabelece com o cuidador.

### 2.1.2. Construir as Competências dos Adultos para Melhorar o Desempenho das Crianças

O Center on the Developing Child (2013) propõe uma teoria de mudança que consiste no desenvolvimento de adultos para que sejam mais eficientes, tenham melhores empregos e estabilidade económica e social. Apresentam-se, de seguida, os elementos chave desta teoria: (i) os alvos/objetivos da intervenção são as competências mensuráveis e os comportamentos que a intervenção está diretamente a tentar mudar nos cuidadores, nas crianças ou em ambos; (ii) as capacidades subjacentes são os processos mentais e conjuntos de capacidades que explicam como as mudanças nas competências e comportamentos alvo levam a resultados específicos; (iii) os resultados são as mudanças do mundo real que a intervenção espera alcançar ao atingir os alvos da intervenção e as suas capacidades subjacentes; (iv) os moderadores são fatores mensuráveis que podem afetar os participantes e ajudam a explicar as diferenças individuais em resposta a uma intervenção.

Vimos já que uma base robusta na infância, do ponto de vista das circunstâncias relevantes para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual, favorece um desenvolvimento harmonioso e pleno. Com uma base fraca, a criança pode revelar problemas de aprendizagem, comportamento e saúde, que se traduzirão, no futuro, em vidas mais desajustadas, menos saudáveis, com menos potencial de realização e mais infelizes. Assim, o mais importante para as crianças se desenvolverem é oferecer-lhes um ambiente acolhedor, com relacionamentos positivos, que lhes transmitam um sentido de valor pessoal – permitindo à criança construir uma imagem de si própria como alguém com quem os outros se importam, que é capaz de despertar amor nos que a rodeiam – que começam na família e se estendem a outros membros que não pertencem à mesma.

A criança necessita de ter oportunidades de experienciar este tipo de relacionamentos, de modo que contribuam para o seu desenvolvimento harmonioso, pleno e saudável. As crianças que estão mais vulneráveis ao fraco desempenho são as que enfrentam um efeito acumulado de fatores de risco. No sentido de intervir para minimizar o impacto destes fatores de risco, é fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas também para esta área: a Intervenção Precoce na Infância (cf. Decreto-Lei 281/2009) e outras medidas de proteção à Infância e apoio às famílias, para que possam adequadamente prover ao desenvolvimento e crescimento das suas crianças; e para o jardim-de-infância, a creche e a escola, com o seu importante papel na concretização de uma intervenção capaz de, por um lado, proteger e apoiar, e por outro, fortalecer competências.

A criança precisa *Ter*, *Amar* e *Ser* (Cordeiro, 2005). *Ter* habitação e alimentos, educação, futuro emprego, conforto, segurança, diversidade de atividades, mas não tantas que esmaguem os tempos livres. *Amar*, sentir que pertence a algo, uma espécie, comunidade, sociedade, partilhar valores com os outros, conhecer a tradição, amar e ser amado numa cultura de paz e afetividade. *Ser* o seu corpo, a sua pessoa, ser com graça, com humor, com autoestima, com autoconceito,

sentir-se único e insubstituível. Segundo o mesmo autor, a criança precisa de um ambiente “afetivo e efetivo” (p. 324), tranquilo e promotor de bem-estar, com figuras de referência: os cuidadores com quem ela estabelece uma relação significativa.

A sociedade é, pois, um suporte indispensável à promoção de um ambiente de crescimento que ofereça ‘andaimes’ às crianças. Nas palavras de Sá (2005), o adulto pode ser cada vez melhor se perceber “que uma criança precisa de mais pais durante os primeiros dois anos de vida” (p. 317); os profissionais poderão ser melhores educadores se as creches “se transformarem em *famílias de acolhimento*, com menos mãos e poucos rostos a tocar numa criança, e se os jardins-de-infância servirem para brincar com o conhecimento em vez de se transformarem em lugares que formatem crianças domesticadas, sossegadinhas... e tristes” (p. 317).

Em síntese, o desenvolvimento das crianças pode ser alterado por intervenções estimulantes e adequadas dos adultos. Se os adultos não a ajudarem, se a punirem constantemente e não a apoiarem, a criança não encontra saída do ‘labirinto’, tem dificuldade em encontrar significados, fica perdida no seu mundo. Contudo, é igualmente essencial o questionamento permanente do adulto (Portugal, 2001), colocar-se na perspetiva da criança, questionar-se sobre: o que precisa a criança, o que é importante para ela, o que lhe falta e como se sente.

## **2.2. Modelos Explicativos do Desenvolvimento Humano**

O desenvolvimento da criança resulta das interações entre a criança e o ambiente. Assim, “se proporcionarmos à criança diversas experiências ambientais, ela é capaz de identificar diversas ideias, problemas, questões e de relacionar objetos e situações, identificar analogias e diferenças, isto é, desenvolve uma compreensão cognitiva mais elaborada do mundo que a rodeia” (Almeida et al., 2011, p. 86). Do mesmo modo, os ambientes de risco podem limitar a aprendizagem dos processos cognitivos.

Diversas abordagens defendem que tanto a natureza da criança, como o ambiente são importantes para o seu desenvolvimento.

Segundo Pavlov, Watson e Skinner, defensores da abordagem comportamentalista, o ambiente modela o comportamento, nomeadamente através de recompensas e punições;

As teorias da aprendizagem social (Bandura,...) enfatizam que a aprendizagem ocorre através da experiência, designadamente através da imitação e modelação;

As teorias construtivistas (Piaget,...) reconhecem o papel da criança no seu próprio desenvolvimento, ou seja, é o agente ativo que constrói o seu próprio conhecimento e realidade;

As teorias sócio-construtivistas (Vygotsky, Bruner,...) enfatizam as interações entre a criança e o seu ambiente, por outras palavras, perspetivam a criança como participante ativo do seu desenvolvimento e valorizam o papel das pessoas e da cultura no desenvolvimento.

As teorias socioculturais (Rogoff, 2003; Woodhead, 1999, 2005) defendem que o desenvolvimento deve ser visto como expressão de expectativas culturais, isto é, a criança é fruto da cultura onde se desenvolve.

Garcia e Magnuson (2000) narram que a família é o primeiro veículo de transmissão cultural. Os mesmos autores defendem que a cultura não constitui uma fonte de vulnerabilidade ou risco, mas que é um recurso que contribui para o desenvolvimento. Por outras palavras, consideram que a maior parte dos pais orienta as suas práticas em função daquilo que consideram ser o melhor para os filhos que desenvolvem as competências necessárias em função da cultura em que vivem.

Vários estudos compreendem o desenvolvimento individual num contexto social, cultural e histórico. Tal como referido por Rogoff (2005), o desenvolvimento é entendido como transformação dos indivíduos na participação em atividades culturais ou que contribuem para a sua cultura.

Segundo a abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e a abordagem transacional de Sameroff (2000), o desenvolvimento humano é produto de interações dinâmicas da criança nos contextos onde se encontra inserida, ou seja, as suas características e os fatores ambientais determinam os resultados do desenvolvimento. Na perspetiva destes autores, as famílias inserem-se num sistema ecológico social e são influenciadas pelas mudanças existentes na comunidade e na sociedade, são mediadoras entre o indivíduo e a sociedade. É esta relação entre os sistemas que influencia o desenvolvimento da criança (Serrano, 2007).

A teoria ecológica enfatiza que os indivíduos podem ter relações positivas com os contextos e que os pais podem desenvolver comportamentos positivos ou negativos (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1989). Belsky (1984) afirma que o comportamento dos pais pode ser influenciado por fatores socioeconómicos, bem-estar psicológico, cultura, características das crianças e clima da comunidade. No mesmo sentido, Osofsky e Thompson (2000) acrescentam que as circunstâncias de vida das famílias e as relações que estabelecem influenciam o comportamento parental.

Os trabalhos de Hebb (1949), Hunt (1961) e Bloom (1964, citados por Correia & Serrano, 2000) afirmam a importância do ambiente e das primeiras experiências nos resultados de desenvolvimento (quer sejam positivos ou negativos). Ambientes pobres em estímulos podem ter efeitos assoladores no desenvolvimento global da criança e deve ser realizada uma intervenção atempada.

Bloom (1964, citado por Correia & Serrano, 2000) chama a atenção para o facto das influências ambientais no crescimento e desenvolvimento da criança serem muito fortes nos primeiros anos de vida.



### 2.2.1. Modelo Transacional do Desenvolvimento Humano

O modelo transacional proposto por Sameroff e Chandler (1975) propõe uma nova perspectiva, as relações entre as variáveis biológicas e ambientais. A criança modifica o ambiente e é também modificada pelo mesmo. Os autores reforçam que a criança e os vários cuidadores influenciam-se mutuamente ao longo do tempo, num processo contínuo e dinâmico. Os fatores ambientais, familiares e sociais podem conduzir a resultados desenvolvimentais baixos. Por isso, os resultados no desenvolvimento não advêm apenas das características do indivíduo ou das características do contexto experienciado, mas são constituídas a partir da combinação entre o indivíduo e a sua experiência (Sameroff & Fiese, 1990). Por outras palavras, no modelo transacional o desenvolvimento é considerado como produto das interações contínuas e dinâmicas e da experiência oferecida pela família e pelo contexto social (Sameroff & Fiese, 2000), o que leva a mudanças entre as partes envolvidas. Sendo assim, este modelo atribui a mesma importância aos efeitos da criança e do ambiente, ou seja, as experiências proporcionadas pelo ambiente não são encaradas isoladamente, mas como um todo. Contata-se igualmente que o desenvolvimento da criança não pode ser compreendido sem serem analisados os efeitos do ambiente na mesma.

Sameroff (1993) e Sameroff & Fiese (2000) descrevem a abordagem transacional como processo de *serve and return* (dar e receber), ou seja, as interações entre a criança e o adulto são importantes para o desenvolvimento (ex. a criança que sorri e em troca recebe reforço positivo vai voltar a sorrir). As crianças dão e os adultos respondem, existindo interação e envolvimento, a que se pode chamar de ‘ação e reação’ (jogo de desenvolvimento). Este modelo é caracterizado por um processo de ‘vai e vem’ de interações. Nestas interações há uma *dance of intimacy* – dança de intimidade (National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010): com o tempo as relações reforçam-se e oferecem conforto, carinho, uma relação de reciprocidade (partilha e complementaridade de afetos e experiências). Os cuidadores envolvidos promovem uma base sólida no cérebro para o comportamento, aprendizagem e saúde para a vida. A criança que não tem dança de intimidade aprende a desconfiar das relações entre as pessoas.

Sameroff e Fiese (2000) acrescentam que existem três variáveis determinantes que influenciam o desenvolvimento: o genótipo, o fenótipo e as experiências externas (*environtype*). Para estes autores, existe uma organização biológica (genótipo) que regula os resultados físicos de cada indivíduo (fenótipo) e uma organização social que regula a forma como os indivíduos se inserem na sociedade (*environtype*). Este último é constituído por subsistemas que interagem com a criança e entre si. É, pois, uma interação complexa e transacional (Sameroff, 1983). Os mesmos autores destacam ainda que o *environtype* envolve três códigos que influenciam as transações e o desenvolvimento:

- *Cultural* – determina a organização do sistema de socialização e educação das crianças numa determinada cultura;
- *Individual dos pais* – código de cada um dos indivíduos na sua família que influencia as respostas de cada um à criança e que regula o comportamento desta, através de crenças, valores e personalidade dos pais;
- *Familiar* – regula o desenvolvimento de cada indivíduo da família para que cada um deles desempenhe o papel que lhe foi atribuído, através de padrões de interação, rituais, mitos e histórias da família.

Cada criança cresce ao seu próprio ritmo, mas há um elemento comum entre elas, a sequencialidade no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Por isso, sendo a família o primeiro contexto social da criança, influencia o seu desenvolvimento. Também a cultura e os pais influenciam as experiências vivenciadas pela criança em desenvolvimento (Sameroff & Fiese, 2000).

### **2.2.2. Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano**

As crianças em diversos ambientes de interação social e cultural alargam os seus conhecimentos, as relações com os outros e os papéis que desempenham no contexto. Estas relações, essenciais para o seu desenvolvimento, devem ser acompanhadas por figuras de referência - interação com a família, amigos, vizinhos e/ou professores (Bronfenbrenner, 1979). O mesmo autor descreve o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico.

Tendo como referência os princípios da teoria sistémica, Bronfenbrenner (1996) propõe o modelo ecológico do desenvolvimento ou eco-sistémico, que preconiza a compreensão do desenvolvimento considerando todo o espaço ecológico onde ele acontece, ou seja, destaca a inter-relação entre subsistemas organizados que auxiliam na orientação do desenvolvimento humano.

Na linha da abordagem de Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento humano é o resultado da ação conjunta (como um todo) entre um processo proximal, as características da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato onde se encontra inserida e a quantidade de tempo que fica exposta a esse processo. O desenvolvimento corresponde à adaptação que o indivíduo faz relativamente ao ambiente ecológico, vai alargando a sua conceção sobre o ambiente e é capaz de agir em sua função.

Bronfenbrenner (1999) apresenta o modelo bio-ecológico e as suas respetivas componentes como fatores decisivos para o desenvolvimento humano: processo, pessoa, contexto e tempo.

O *processo* (elemento central do modelo) corresponde à transferência de energia entre a pessoa e o ambiente externo imediato (pessoas, objetos e símbolos). Estas transferências de energia são definidas por Bronfenbrenner e Evans (2000) por processos proximais e podem desenvolver-se em uma ou ambas as direções, separada ou simultaneamente. Os processos proximais dizem respeito a formas de interação entre as pessoas e o contexto. Portanto, para que os processos proximais contribuam para o desenvolvimento é necessário que: (a) a pessoa se envolva numa atividade; (b) a pessoa mantenha interação por um período de tempo; (c) a interação seja progressiva e complexa; (d) se verifique reciprocidade e afeto nas relações; (e) os símbolos, objetos e pessoas com quem se estabelece interação estimulem a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

As *pessoas* influenciam os processos proximais e são igualmente influenciadas por eles. As suas características, tal como as disposições (pessoa envolvida, curiosa e responsiva aos outros), os recursos (habilidades ou dificuldades que podem afetar o funcionamento integral do organismo) e as demandas pessoais (capacidade de provocar ou impedir reações do ambiente que podem favorecer ou impedir a ocorrência dos processos proximais e o crescimento psicológico), influenciam estes processos (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

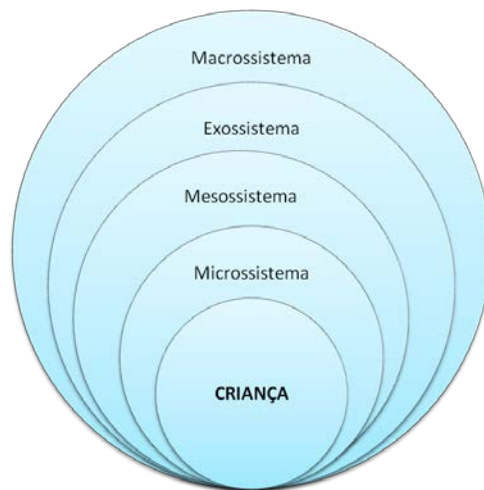
Para compreender o desenvolvimento humano é necessário considerar o sistema ecológico onde ele acontece, os contextos de vida da pessoa.

Bronfenbrenner (1977), partindo dos modelos sistémicos e ecológicos, salienta que o contexto é entendido como um *setting*<sup>1</sup> de desenvolvimento, constituído por cinco subsistemas, desde o nível *micro* ao nível *macro*, caracterizado por estruturas que se inter-relacionam: Microsistema, Mesossistema, Exossistema, Macrosistema e Cronossistema (Bronfenbrenner, 1994).

A figura que se segue ilustra os respetivos subsistemas.

---

<sup>1</sup> *Setting* diz respeito a um lugar com características físicas no qual o participante se envolve em atividades e papéis específicos (Bronfenbrenner, 1977).



**Figura 2 - Modelo da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner**  
(fonte: Correia & Serrano, 1998)

O *microssistema* - contexto mais imediato - segundo Correia e Serrano (1998) refere-se “a um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais experimentadas pelo indivíduo no contexto ou espaço em que este funciona” (p. 21). Inclui as relações entre pais e crianças, a criança e cada um dos irmãos(ãs) e entre diversos membros da família. No contexto educacional como a escola, inclui ainda as relações entre crianças, entre adultos da instituição e a criança e a capacidade para enfrentar as mudanças que ocorrem no ambiente (ex. a família, o médico de família, a escola, a igreja, os espaços recreativos, os colegas e amigos).

O *mesossistema* - aliança de microssistemas - entende-se como as relações entre dois ou mais *settings* - ambientes (Bronfenbrenner & Morris, 2006) nos quais a criança é participante ativa, tais como as inter-relações entre a família, escola, vizinhos e grupos de pares (Bronfenbrenner, 1986). Neste nível, o risco de desenvolvimento encontra-se associado à ausência de relações ou conflitos de valores existentes entre os diversos microssistemas. Nas relações que se estabelecem entre a família e a escola podem ocorrer influências entre elas, o que pode causar um impacto na aprendizagem dos sujeitos (Bronfenbrenner, 1996).

O *exossistema* - influências dos cenários externos - diz respeito às ligações e processos que se desenvolvem entre dois ou mais *settings*, onde pelo menos um deles não envolve o indivíduo em desenvolvimento, mas onde ocorrem eventos que influenciam os processos que se desenvolvem no *setting* imediato (Bronfenbrenner, 1993, citado por Bronfenbrenner & Morris, 2006). São deste exemplos a família alargada, os amigos da família, os *mass media*, os serviços sociais, os serviços jurídicos e os vizinhos.

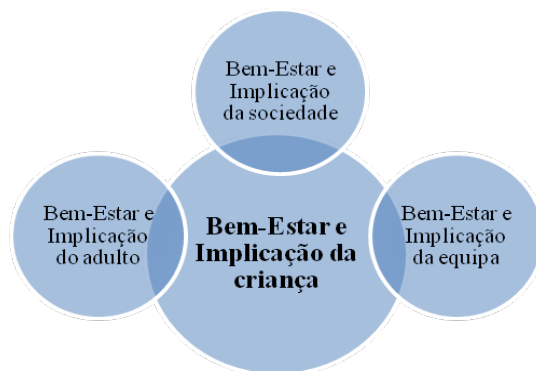
O *macrossistema* - cultura e os grupos promotores de desenvolvimento - é o sistema mais afastado da criança, tais como o conjunto de valores, recursos materiais, costumes, ideologia e leis. As questões políticas e económicas do país podem influenciar as condições socioeconómicas da família e as condições de vida da criança. As práticas culturais de pais de crianças em idade pré-

escolar refletem padrões de comunicação e atividades familiares reguladas por normas, valores, crenças e atitudes intrínsecas ao ambiente familiar que diferem de acordo com a diversidade de cada sociedade (Bronfenbrenner, 1996). Neste nível, apresenta-se como exemplo as atitudes e ideologias da cultura.

O *tempo* é o último núcleo que compõe o modelo eco-sistémico. Este não se constitui apenas como atributo cronológico do crescimento humano, mas como propriedade do ciclo de vida e ao longo da história. O tempo constitui um quinto subsistema, o *cronossistema* - sistema espaço-temporal - que contempla mudanças relativas ao tempo, nas características das pessoas, no ambiente onde vivem (ex. quando ocorrem mudanças no interior da pessoa, no curso de vida e da estrutura familiar, no *status* socioeconómico, no trabalho, entre outros) (Bronfenbrenner, 1994).

A perspetiva de Bronfenbrenner é crucial para a compreensão das interações do ser humano, das relações entre os contextos de vida da criança e da família e, consequentemente, da influência que existe entre os indivíduos e os contextos. Da interação entre as características da pessoa, do contexto e do tempo resultam várias mudanças que ocorrem ao longo da vida e de gerações (Krebs, Fernando & Thais, 1997).

Laevers, tendo em conta a perspetiva de Bronfenbrenner, fornece um quadro que permite compreender a interação do sujeito-mundo e o seu desenvolvimento, tal como evidencia a Figura 3.



**Figura 3 - Bem-Estar e Implicação nos diferentes sistemas (fonte: Centre for Experiential Education - University of Leuven)**

O sujeito em desenvolvimento (criança) é colocado no centro, porque é ela que se quer compreender no contexto de modo a poder ajudá-la a desenvolver todas as suas potencialidades. As interações diretas são executadas no microsistema (bem-estar e implicação da criança) e estão envolvidos outros contextos mais vastos que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, como o mesossistema (bem-estar e implicação do adulto), o exossistema (bem-estar e implicação da equipa) e o macrossistema (bem-estar e implicação na sociedade).

O desenvolvimento humano ocorre durante todo o ciclo vital, sendo que o que sucede de positivo ou negativo influencia o percurso de vida do indivíduo. É indispensável estar atento aos interesses e necessidades da criança e otimizar as suas potencialidades a nível cognitivo, emocional, social, motor e linguístico (Laevers, 2005).

### **2.3. Relações e Desenvolvimento Emocional**

Nos dias que correm a infância tende a ser uma etapa da vida cada vez mais valorizada pela sociedade, em contrapartida com o que acontecia anteriormente, quando as preocupações não iam além da satisfação das necessidades básicas/físicas das crianças. O choro era encarado apenas como uma manifestação de mal-estar físico (fome, frio ou dor) e o riso como uma manifestação de satisfação física.

Atualmente, as emoções começam a ser vistas como algo fundamental para o desenvolvimento da criança: são impulsos para agir e forças para enfrentar a vida. Goleman (1995) afirma que “a própria raiz da palavra emoção é *motero*, o verbo latino «mover» mais o prefixo «e» para dar «mover para», sugerindo que a tendência para agir está implícita em todas as emoções” (p. 28). Na perspetiva do autor, quando é preciso tomar decisões, o sentimento assume especial relevância e, muitas vezes, mais do que o pensamento. As emoções “guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto – perigo, grandes desgostos, persistir na prossecução de um objetivo, malgrado todas as frustrações” (Goleman, 1995, p. 26). De acordo com o autor, cada emoção prepara o nosso corpo para um tipo de respostas muito diferente, como a ira, o medo, o bem-estar, o amor, a surpresa, a repulsa e a tristeza.

Goleman (1995) foi o grande impulsionador da difusão do conceito de Inteligência Emocional, embora Salovey e Mayer tenham sido os investigadores que lançaram, pela primeira vez, o conceito de Inteligência Emocional. Ao abordar este tema, Goleman (1995) sugere o conceito de Quociente Emocional (QE) que complementaria o Quociente Intelectual (QI). O QE de cada um de nós torna-se cada vez mais importante, uma vez que sucessivas investigações confirmam que a verdadeira inteligência não é o QI<sup>2</sup>, mas o QE. O autor acrescenta que existem duas mentes, “uma que pensa e uma que sente” (p. 30).

A inteligência emocional encontra-se relacionada com um conjunto de habilidades relacionadas com a afetividade, conhecimento dos sentimentos, controlo das emoções, motivação, autocontrolo, empatia, resolução de conflitos emocionais, capacidade de enfrentar situações de adversidade, entre outras. Tudo isto contribui para o bem-estar emocional, social, pessoal e psíquico do sujeito, oferecendo-lhe um maior domínio dos hábitos mentais e satisfação pessoal.

---

<sup>2</sup> O QI estabelece as diferenças entre os que, à nascença, eram ou não inteligentes.

Também Damásio (2004) deu o seu contributo, explicando que “é através dos sentimentos (...) que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente” (p. 56). O autor refere que sentimento se traduz na “experiência mental e privada de uma emoção” (pp. 62-63) e emoção concerne ao “conjunto de respostas que constituem uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis” (pp. 62-63).

As emoções, geridas por circuitos emocionais, são modeladas pelas experiências ao longo da infância. O mesmo autor defende ainda que a palavra emoção envolve seis emoções primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão. Para além destas, também existem as emoções secundárias ou sociais (ciúme, vergonha, a culpa ou orgulho) e as emoções de fundo (bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão, esperança ou desencorajamento).

Damásio (2005) chama a atenção para o papel da emoção: é um fenómeno necessário para o funcionamento do ser vivo adulto e para o desenvolvimento do bebé, da criança e do adulto; a emoção e o sentimento estão por trás da construção do *self* e do desenvolvimento de comportamentos sociais; dirige a atenção básica para a aprendizagem, está por trás do raciocínio, decisão, capacidade de criar. Para o autor, o ser humano tem dois tipos de inteligência: uma racional e outra emocional. A mente racional corresponde ao modo de compreensão de que temos consciência, somos capazes de refletir e pensar. A mente emocional é mais rápida do que a mente racional, “entrando em ação sem *pensar* por um instante no que vai fazer” (p. 312), constituindo um conhecimento impulsivo. Esta mente consegue ler a mente emocional e fazer um juízo imediato que nos “diz com quem ter cuidado, em quem confiar, quem está perturbado (...) é o nosso radar contra o perigo” (Damásio, 2004, p. 313). De acordo com o autor existem ainda três fases de estado: o estado de emoção (que pode ser executado de forma não consciente); o estado de sentimento (que pode ser representado de forma não consciente); e o estado de sentimento tornado consciente (o que é conhecido pelo organismo que experimenta a emoção e o sentimento).

Destaca-se, além disso, que a inteligência racional não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional e quando ambas interagem bem, a inteligência emocional aumenta, assim como a capacidade intelectual. Normalmente, existe um equilíbrio entre as mentes racional e emocional, funcionando em complementaridade, tal como é referido por Goleman (1995), “os sentimentos são essenciais para o pensamento, tal como o pensamento para os sentimentos” (p. 31). No entanto, cada uma destas mentes funciona de forma semi-independente, refletindo o funcionamento de circuitos distintos, mas interligados no interior do cérebro (Goleman, 1995). Para que o referenciado equilíbrio exista efetivamente, é necessário que o ser humano aprenda a utilizar inteligentemente as suas emoções e essa aprendizagem deverá ser efetuada o mais cedo possível.

Desta forma, o autor chama a atenção para o facto de que, para além de uma inteligência intelectual, o ser humano possui também uma inteligência emocional, importante para que seja bem

sucedido ao longo da vida. A inteligência emocional diz respeito à “capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito (...); de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 1995, p. 54). A razão não é a única a influenciar os nossos atos, a emoção também é responsável pelas nossas respostas e tem imenso poder sobre as pessoas. Assim, “para o melhor e para o pior, a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam” (Goleman, 1995, p. 26).

Nos finais dos anos oitenta, Peter Salovey e John Mayer envolveram-se na procura da caracterização de qualidades (compreensão individual dos próprios sentimentos, empatia e capacidade de controlar as emoções) para melhorar a qualidade de vida. Mayer preconiza que ter consciência<sup>3</sup> dos sentimentos é agir no sentido de alterá-los, ou seja, procurar controlar as emoções perturbadoras para se estar bem emocionalmente. Salovey estudou o modo como se pode trazer inteligência às emoções e, tendo em conta a teoria de Gardner, distribuiu as capacidades em vários domínios: conhecer as próprias emoções; gerir as emoções; motivarmo-nos a nós mesmos; reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos (Goleman, 1995).

Mayer e Salovey (1997, citados por Parker, 2000) redefiniram as inteligências pessoais de Gardner, surgindo a definição de inteligência emocional que envolve a capacidade de “perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; (...) identificar e/ou gerir sentimentos quando estes facilitam o pensamento, (...) entender as emoções e o conhecimento emocional e (...) regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual” (p. 74). Os mesmos autores identificaram cinco capacidades emocionais básicas e defendem que estas podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas:

- *Capacidade de reconhecer os próprios sentimentos* – tem a ver com reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer (autoconsciência) é uma pedra importante para a inteligência emocional. Isto quer dizer que o ser humano pode ser capaz de avaliar a qualidade e intensidade dos próprios sentimentos, dominar as emoções e controlá-las (capacidade de autoperceção dos estados emocionais);
- *Capacidade de empatia* – refere-se à capacidade de sentir como o outro, de perceber as suas emoções como se estivéssemos no lugar dele. Diz respeito ao reconhecimento das emoções dos outros, ou seja, ouvir sendo capaz de compreender os pensamentos e sentimentos não verbalizados dos outros. A empatia é caracterizada pela capacidade mais fundamental das aptidões

---

<sup>3</sup> Alguns autores referem a metacognição como a consciência das próprias emoções, mas talvez o termo mais correto, como refere Goleman (1995), seja a autoconsciência (ter consciência de nós próprios, ver o nosso estado de espírito e os pensamentos), dando um sentido continuado, ou seja, uma consciência autorreflexiva e um autocontrolo.



pessoais para nos ajudar a estabelecer relacionamentos bem sucedidos com a família e com os outros;

- *Capacidade de controlar as próprias emoções* – relaciona-se com a capacidade de controlar as próprias emoções. Ser capaz de expressar adequadamente os nossos sentimentos e afastar a ansiedade, a tristeza e a irritabilidade, pois, controlá-las de forma inteligente vai depender da nossa inteligência emocional;
- *Capacidade de utilizar o potencial existente* - um quociente intelectual sozinho não nos poderá oferecer bons resultados. É necessário ser persistente, gostar de aprender, ter confiança e ter a capacidade de ultrapassar derrotas;
- *Capacidade de criar relações sociais* – prende-se com a capacidade de criar e cultivar relações, de reconhecer conflitos e conseguir resolvê-los, é a base para a capacidade de criar relações sociais. É estar consciente do próprio estado emocional e dos outros e ser capaz de interagir com eles. A capacidade de relacionamento é uma competência de acolhimento e gestão das emoções dos outros.

A formação emocional até há bem pouco tempo era vista como a formação dos pais e da família. As dificuldades emocionais das pessoas eram consideradas um *tabu*, um problema privado que cada um deveria resolver individualmente, quer no seio da família ou da religião.

Os recentes avanços das ciências humanas e da mente têm-nos levado a refletir sobre a importância das emoções no desempenho pessoal e profissional das pessoas. A falta de aptidão emocional pode desencadear muitas dificuldades pessoais, familiares, escolares, grupais, de interação social e no trabalho. Por outras palavras, a educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente, sendo também a aplicação de um conjunto de técnicas psicopedagógicas que pretendem desenvolver as cinco capacidades emocionais básicas, avançadas por Salovey e Mayer. A educação emocional “es una innovación educativa que responde a necesidades sociales” (Alzina, 2006, p. 9). É importante para o desenvolvimento de competências emocionais que contribuem para um melhor bem-estar emocional e social, ou seja, é uma forma de prevenção primária inespecífica<sup>4</sup> que permite a aquisição de competências que se podem aplicar a uma multiplicidade de situações.

Atualmente é notório um crescimento da incidência de perturbações psicológicas nos adultos. Estas perturbações são, muitas vezes, originadas pela falta de autoestima, a incapacidade de expressar as suas emoções, a falta de autorregulação, a pouca tolerância às frustrações, etc.

---

<sup>4</sup> A prevenção primária inespecífica pretende minimizar a vulnerabilidade da pessoa a determinadas disfunções e prevenção da sua ocorrência.

Deste modo, torna-se vital que as crianças sejam alvo de uma educação ao nível socioemocional que fomente o reconhecimento das suas próprias emoções e das dos outros, a expressão das mesmas e as relações interpessoais. Vale e Gaspar (2004) referem que a educação pré-escolar é importante para desenvolver na criança competências emocionais e sociais. Pretende-se assegurar ganhos ao nível da resolução de conflitos, autoestima, interajuda, respeito pelas emoções dos outros, etc., ou seja, derrubando antigas conceções que servem de base à prática das escolas do nosso país, que salientam a importância do desenvolvimento intelectual em detrimento do desenvolvimento emocional.

Sublinha-se que os conflitos emocionais podem diminuir gradualmente com um adequado manuseamento de estratégias afetivas que promovam na criança capacidades sociais, a valorização de si mesma e resolução de problemas.

O sistema educativo precisa de defender um modelo de educação integral que preconize o desenvolvimento dos aspetos cognitivos e afetivos. Torna-se, assim, urgente a realização de uma reformulação educativa que não estabeleça como prioridade as tradicionais competências académicas e profissionais, mas que preconize os processos emocionais, promovendo a dimensão pessoal e social da criança e atividades que contribuam para o controlo dos estados emocionais e aprendizagens. Trata-se, não só de educar a afetividade (base do desenvolvimento e da ação humana) o que implica a necessidade de promover processos de conhecimento e de aceitação pessoal, mas também de proporcionar à prática educativa a promoção de valores, atitudes e hábitos que possibilitem a melhoria do desenvolvimento psíquico.

Educar a afetividade, como refere Villar (1999), implica a necessidade de “promover processos de conocimiento y de aceptación personal“ (p. 523), proporcionando uma prática educativa que ofereça à criança uma educação para a resolução de conflitos, fomite sentimentos de competência e uma segurança interior como meio de enfrentar os desafios. Implica, pois, promover processos de conhecimento e de aceitação pessoal; proporcionar à prática educativa valores, atitudes e hábitos que possibilitem a melhoria do desenvolvimento psíquico; e desenvolver sentimentos de competência e respeito por si mesmo.

Uma vez que a aprendizagem ocorre juntamente com as emoções, é fundamental, segundo Goleman (1995) e autores influenciados por ele, ‘educar’ as emoções e ajudar as crianças a tornarem-se aptas a lidar com frustrações do dia-a-dia, a negociar, a reconhecer as próprias angústias e medos, a expressar tudo aquilo que sentem. Gaspar e Seabra-Santos (2010) salientam que “compreender o que está por trás das reações emocionais constitui o primeiro passo para ajudar as crianças a lidarem com as frustrações e os desapontamentos da vida” (p. 130).

### 2.3.1. Características e Premissas

As abordagens transacionais consideram que para compreender o desenvolvimento<sup>5</sup> da criança é necessário compreender o envolvimento desta com o mundo social (Lerner, 2002; Rogoff, 1990; Sameroff & Mackenzie, 2003). Por outras palavras, estes autores referem que o foco central deixa de ser o fenómeno psicológico individual e passa a ser o organismo em transação.

A investigação refere que as crianças são dotadas de habilidades sociais e emocionais pré-programadas (Kalmanson & Seligman, 1992), que facilitam a interação com adultos, como a preferência por rostos humanos e voltarem-se quando ouvem vozes familiares. As teorias de Erikson e Bowlby salientam a importância das relações no desenvolvimento e aprendizagem e no desenvolvimento social e emocional.

A teoria sociocultural explana que o desenvolvimento é resultado de interações dinâmicas com o contexto social e cultural das crianças (Vygotsky, 1978). A aprendizagem encontra-se relacionada com as interações sociais, a criança aprende dentro delas e é guiada pelas experiências dinâmicas proporcionadas pelos pais, cuidadores, irmãos, colegas, ou seja, ocorre através da interação social, é transmitida e construída por meio da cultura do contexto, assumindo a linguagem e comunicação um papel crucial neste processo.

Vygotsky (1991), com a teoria sociointeracionista, contribuiu para uma visão mais social sobre a aprendizagem, salientando que o desenvolvimento é impulsionado pelas interações (sociais e verbais) do sujeito com o mundo e com os outros, sobretudo através das trocas verbais que realiza. O mesmo autor ressalva o papel da interação da criança com o adulto ou com outra criança. É através destas interações que vai descobrir novas formas de comunicação e novos conhecimentos que vai integrar no conhecimento que já possuía. Este processo é caracterizado por mediação das aprendizagens, ou seja, contribui para a evolução dos saberes e competências, avança para um patamar superior e contribui para o seu desenvolvimento (Pereira, 2003).

Vygotsky preocupa-se com a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, defendendo que existe interligação entre ambos. Na sua perspetiva, desde que nasce, a criança inicia este processo de aprendizagem e desenvolvimento através do contato e interação com o mundo que a rodeia. Sendo assim, antes de iniciar a escola, já adquiriu um leque diversificado de experiências e conhecimentos que são o resultado das interações. Para este autor existem dois níveis de desenvolvimento:

---

<sup>5</sup> O conceito de desenvolvimento, como referem Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) corresponde às “mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou (...) comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais” (p. 34).

- *Desenvolvimento real* – diz respeito à, aquilo que o sujeito consegue fazer e solucionar por si mesmo (Vygotsky, 1991);
- *Desenvolvimento potencial* – refere-se ao desenvolvimento que o sujeito pode atingir depois de alcançar conhecimento através de novas situações que permitem o seu amadurecimento e a estimulação de novas aprendizagens.

As crianças estão em determinado nível (nível de desenvolvimento real) e graças ao adulto atingem um nível superior ao esperado (nível de desenvolvimento potencial). A distância entre estes níveis designa-se de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que diz respeito ao trajeto até um novo estágio de desenvolvimento, onde o sujeito interage com os outros durante o processo de aprendizagem dando origem ao desenvolvimento potencial. A aprendizagem torna-se então um estimulador da ZDP que, como declara Vygotsky (1991), “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança *interage* com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (...) [Esses] processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (p. 101). É na zona de desenvolvimento próximo que ocorre a partilha de saberes e onde o indivíduo constrói ativamente novas capacidades cognitivas, através de interação com todos os parceiros sociais.

No mesmo sentido, Bronfenbrenner (1979) esclarece que as relações interpessoais são o elemento chave para o desenvolvimento. Para o autor, as inter-relações entre os ambientes primários da criança são uma influência importante para o desenvolvimento.

Seguindo esta linha de investigação, Norman-Murch (1999) salienta que toda a aprendizagem ocorre no contexto de relações e é afetada pela qualidade das mesmas. Numa relação de vinculação, a qualidade das ligações afetivas entre a criança e a figura de vinculação são essenciais. Estas trocas emocionais caracterizam a relação de vinculação (Soares, 1996a). Por isso, pode afirmar-se que as relações e interações com os cuidadores são a base para o desenvolvimento e aprendizagem.

Siegel (1999/2001) alerta para elementos básicos das relações interpessoais que promovem o bem-estar emocional e a resiliência psicológica:

- *Colaboração* - envolve a comunicação sintonizada entre os indivíduos; os relacionamentos que permitem colaboração oferecem à criança proximidade interpessoal que apoia o desenvolvimento;
- *Diálogo recíproco* - é concernente à partilha da experiência interna dos sujeitos, isto é, os ‘estados da mente’;
- *Reparação* - diz respeito ao ensinar à criança que a vida está preenchida de momentos inevitáveis, conexões perdidas, mas que pode encontrar novas conexões;
- *Narrativas correntes* - prende-se com ensinar a criança a conhecer-se a si própria, ao mundo e aos

outros, construindo histórias sobre momentos da vida;

- *Comunicação emocional* – relaciona-se com fazer com que a criança não se sinta emocionalmente abandonada, ensiná-la a compreender e acalmar o seu estado emocional.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente ligados e entrelaçados no âmago de relações sociais. Sendo assim, a criança não se desenvolve de forma isolada, mas no contexto, constituído pela família, vizinhos, sociedade, políticas públicas. French (2007) refere que as crianças aprendem através de oito pontos-chave elencados de seguida.

### **i) A igualdade e diversidade**

As crianças são indivíduos, únicos nas suas habilidades, detentores de uma pluralidade de origens, crenças e culturas. Têm o direito de ser tratadas com respeito, consideração e dignidade.

Através da participação em atividades diárias e brincadeiras, as crianças absorvem poderosas mensagens em relação à sua identidade e à dos outros, ao meio ambiente e comunidade, à cultura e valores sociais. Ao explorar os atributos da sua própria e outras culturas na prática diária, apreciam a sua humanidade comum, um ambiente ideal para o desenvolvimento cognitivo, emocional e crescimento social.

Às crianças deve ainda ser oferecida a possibilidade de reconhecer, respeitar e afirmar a diversidade, a fim de promover a igualdade.

### **ii) A aprendizagem ativa e construção de significado**

O bebé, a criança e/ou jovem segue os seus interesses e objetivos pessoais através da aprendizagem ativa de experiências sobre o mundo ao seu redor, individualmente, em pares, em grupos, em famílias, e na comunidade.

A aprendizagem é um processo contínuo de construção de significados, não é um processo de entrada/saída linear. A aprendizagem ativa, física, envolvimento intelectual com pessoas (ideias) e materiais (experiências), a interação em grupo, a resolução de problemas e a repetição são o ‘coração’ da aprendizagem e desenvolvimento.

O adulto assume a responsabilidade de proporcionar um ambiente rico para explorar, tocar, manipular e experimentar diversos materiais, fazer perguntas, levantar hipóteses e desenvolver o seu pensamento.

### **iii) As relações**

A criança aprende e desenvolve-se no contexto, como parte da sua comunidade e sociedade. A importância do papel do adulto e do estabelecimento de relações positivas entre adulto/criança são fundamentais para enriquecer a sua aprendizagem e desenvolvimento. A criança precisa de

sentir confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança como fundamentos para a socialização. Sendo assim, a formação da vinculação é especialmente importante para o desenvolvimento emocional e desenvolvimento social desta.

#### **iv) A comunicação e linguagem**

A interação social, comunicação e linguagem são ‘andaimes’ fundamentais na formação da criança. Portanto, um ambiente rico em comunicação e linguagem leva ao desenvolvimento das capacidades linguísticas e ao estímulo da expressão verbal.

#### **v) O ambiente**

As crianças aprendem através dos seus sentidos, tanto interiores como exteriores, num ambiente de apoio seguro.

Observa-se frequentemente uma exigência dos adultos para fornecer uma gama de experiências às crianças, independentemente das suas reais necessidades. No entanto, o ambiente deve procurar oferecer-lhes oportunidades para explorar ativamente, trabalhar de forma independente e com os outros, tomar decisões e seguir as suas ideias, resolver problemas, envolver-se em atividades estimulantes através da aprendizagem cooperativa, jogo simbólico e dramático.

O ambiente de aprendizagem deve procurar alargar a imaginação das crianças e ser adaptável para atender à sua aprendizagem e necessidades individuais.

#### **vi) O jogo**

O jogo é um dos contextos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento precoce das crianças. Através das relações que se estabelecem no jogo, desenvolvem e aperfeiçoam a comunicação verbal, as habilidades sociais e de interação, o uso criativo de materiais de jogo, o pensamento imaginativo e a capacidade de resolução de problemas.

Os adultos precisam de estruturar a sua ação no sentido de desenvolver interações específicas adequadas à aprendizagem das crianças.

#### **vii) A criança e o contexto**

A aprendizagem e o desenvolvimento integral envolvem todas as áreas de desenvolvimento (cognitivo, criativo, desenvolvimento interno, social, físico...) e abrangem uma visão da criança no contexto da família e comunidade.

As crianças pequenas não aprendem em unidades discretas. Elas fazem conexões através da sua aprendizagem com estas conexões em mudança e desenvolvimento, com novas experiências. Assim, o contexto deve apoiar a sua aprendizagem e desenvolvimento da forma mais natural e agradável.

### **viii) O currículo na primeira infância**

O O currículo na primeira infância está essencialmente preocupado com a totalidade das políticas e práticas estabelecidas no ambiente, as relações entre todos os participantes, as experiências fornecidas, os recursos, o ambiente físico, o ensino, os estilos de aprendizagem e os sistemas de avaliação. Um currículo adequado para crianças pequenas vê a aprendizagem como um processo.

Os interesses da criança, a cultura, as necessidades e os estilos de aprendizagem devem ser colocados no centro do planeamento para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Proporcionar experiências de aprendizagem apropriadas requer que os profissionais tenham conhecimento do desenvolvimento da criança, a fim de apoiar a sua aprendizagem e de transmitir uma ampla gama de experiências curriculares adequadas.

As relações positivas ao longo do crescimento da criança são importantes não só para a sua adaptação ao mundo, mas também para o seu desenvolvimento emocional e social. Estas experiências vivenciadas pela criança ao longo das interações com os adultos mantêm uma certa dependência quanto às representações construídas das figuras de vinculação (Black, Jaeger, McCartney & Crittenden, 2000; Bowlby, 1973; Cassidy, 1990; Thompson, 1999). Assim, as crianças desenvolvem uma auto-imagem positiva quando percebem que os pais ou cuidadores estão emocionalmente disponíveis. Quando os pais ou cuidadores são insensíveis às suas necessidades, estas desenvolvem uma auto-imagem desvalorizada (Martins, 2004).

Erikson (1965) propõe a necessidade da criança sentir uma confiança básica e desconfiança básica. O autor referencia que o desenvolvimento da confiança (fortaleza) é um elemento fundamental para o desenvolvimento saudável, para explorar o mundo, dar e receber. A segurança emocional e o sentimento de confiança nos outros evitam ruturas que levam ao ‘vazio afetivo’. É através desta segurança emocional e confiança nos outros que a sua aprendizagem e desenvolvimento ocorrem. O mesmo autor acredita que a resolução de conflitos tem impacto nos sentidos da criança e propõe dois estágios psicossociais (confiança vs desconfiança, autonomia vs vergonha e dúvida) nos três primeiros anos de vida. Apresenta-se de seguida o Quadro 1 que ilustra os estágios psicossociais propostos por Erikson.

**Quadro 1 - Estágios psicossociais de Erikson (1965, citado por National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010)**

Idade	Estágios psicossociais de Erikson
Até 1 ano	<b>Confiança básica vs desconfiança básica</b> Quando a criança experiencia um cuidado sensível e caloroso vai aprender que o mundo é bom e confiável. A criança aprende a confiar no cuidador. Se a criança experiencia interações adversas e percebe que o cuidado não é sensível à suas necessidades, aprende a desconfiar do cuidador.
1 a 3 anos	<b>Autonomia vs vergonha e dúvida</b> A criança aprende a fazer escolhas e a agir de forma autônoma (ex. habilidades motoras, cognitivas e linguagem). A autonomia é alimentada quando os cuidadores respeitam a sua independência e proporcionam oportunidades para exploração. Uma criança que é forçada nas suas tentativas de exercer novas habilidades pode desenvolver vergonha ou dúvida em vez de autonomia.
3 a 6 anos	<b>Iniciativa vs culpa</b> A criança tem a capacidade de distinguir o que pode ou não fazer. Este estágio diz respeito ao tomar iniciativas sem se adquirir o sentimento de culpa (ex. a criança experimenta diferentes papéis nas brincadeiras, imita o adulto, tem consciência da sua individualidade).

No primeiro estágio, Erikson (1965) descreve que o primeiro conflito psicossocial é a confiança ou a desconfiança. A criança que experimenta, que vivencia interações responsivas e calorosas em sintonia com as suas ações ou necessidades, vai confiar no cuidador. No entanto, a desconfiança também é possível. Se a criança sorri, mas é ignorada, não vivencia uma resposta ao seu comportamento e poderá aprender a desconfiar do outro como fonte de conforto, não existindo *dance of intimacy*. As crianças afetam os seus contextos e são afetadas por eles, processo denominado por reciprocidade inevitável.

No segundo estágio, o autor propõe que a resolução do conflito emerge com autonomia ou sentimentos de vergonha ou dúvida. A criança cujo desenvolvimento físico permite a exploração do ambiente e dos objetos, o sucesso, a estimulação e a descoberta, vai ganhar autonomia. Contudo, se aprende que a exploração do espaço é restrita ou errada, vai desenvolver um sentimento de vergonha e dúvida. Por isso, a cultura é considerada importante nesta fase de desenvolvimento, uma vez que diferentes culturas podem desenvolver na criança diferentes valores de desenvolvimento da autonomia.

As crianças que têm resolução de conflito positivo estão melhor preparadas para lidar com o conflito da próxima fase ou para interagir com os outros e com o meio ambiente de forma a promover o desenvolvimento saudável.

Também Salgueiro (2005) chama a atenção para o facto de que a criança confiante (com confiança básica), quando precisa de ajuda, recorre a outros confiáveis (ex. adultos e crianças). A



criança descrente (com desconfiança básica) utiliza estratégias para se afastar do próximo, vendo-o como inimigo devido à ‘cicatriz’ deixada pelo sentimento de carência.

A confiança gera um sentimento de segurança, crença em si mesma e nos outros, estabelecendo interações e relações. Este processo, que Vygotsky (citado por Barron & Holmes, 2005) denomina de ‘fortaleza interna da criança’ desenvolve-se em quatro dimensões:

- Mim, Eu próprio/a e Eu;
- Desenvolvendo auto-segurança;
- Desenvolvendo um sentido de pertença;
- Sendo reconhecido e afirmado.

Esta fortaleza é constituída através de uma relação segura. Quando a criança não usufrui de um ambiente relacional estável e seguro, o seu desenvolvimento emocional fica comprometido assim como a sua disponibilidade interna para aprender.

Segundo Owen (1996, citado por Post & Hohmann, 2004), os comportamentos dos adultos envolvidos em relações de confiança com as crianças pequenas devem enformar uma abordagem caracterizada por sensibilidade, aceitação incondicionalmente positiva, ausência de negativismo, oportunidades de partilha de emoções, contacto físico positivo, respostas atentas e estimulação.

No segundo estágio, o autor propõe a iniciativa/culpa para a resolução do conflito. Este estágio corresponde ao prolongamento do estágio anterior, isto é, a combinação da confiança vs autonomia oferece à criança um sentimento de determinação que é um degrau para a iniciativa. É ainda durante este período que ela passa a perceber as diferenças sexuais, os papéis que os homens e mulheres desempenham na sua cultura e entende de forma diferente o mundo que a rodeia. Se a sua curiosidade sexual e intelectual for reprimida e castigada, poderá desenvolver um sentimento de culpa, diminuindo a sua iniciativa de exploração de novas situações ou até mesmo de procura de novos conhecimentos.

Durante a infância, a criança necessita de relações de qualidade, o que contribui para o bem-estar psicológico durante o seu desenvolvimento e que poderá ter consequências na idade adulta. Neste sentido, necessita de um acompanhamento apropriado que a ajude a desenvolver competências e valores para a integração na sociedade e a manter relações saudáveis e afetivas. As relações de alta qualidade aumentam a probabilidade de resultados positivos e ajudam-nas a aprender nas relações sociais, exploração e interações (Shonkoff, 2004). O mesmo autor propõe vários princípios científicos do desenvolvimento da primeira infância:

- Cada um de nós é o produto de uma interação contínua entre a influência das experiências da nossa vida pessoal e a contribuição da nossa herança genética, dentro da cultura em que vivemos;

- As relações humanas são ‘ingredientes ativos’ do impacto do ambiente sobre as crianças. A pesquisa diz-nos que uma grande variedade de pessoas desempenha um papel importante nas suas vidas, tal como os vizinhos, amigos, professores, pais, avós e outros membros da família. Quando as relações são carinhosas, individuais e responsivas contribuem para aumentar os resultados desejados, ou seja, promovem o desenvolvimento saudável do cérebro, tal como as experiências positivas contribuem para a formação do bom funcionamento dos circuitos nervosos. Quando as experiências interpessoais são perturbadoras, negligentes, abusivas e instáveis aumentam a probabilidade de resultados pobres;
- O desenvolvimento da inteligência e da linguagem estão inter-relacionados. A aprendizagem é um processo interativo que depende da integração de múltiplas habilidades e competências;
- As intervenções na primeira infância podem originar resultados mais favoráveis.

Os resultados de diversas investigações (Shonkoff & Phillips, 2000, 2001; Fenichel, 2001) indicam que existem condições que influenciam o modo como as crianças se desenvolvem, tais como as primeiras experiências e o seu papel; as capacidades, emoções e competências básicas nos primeiros anos de vida; a promoção de condições facilitadoras de desenvolvimento; as intervenções bem sucedidas que apoiam e facilitam as relações precoces.

Segundo vários estudos, há pelo menos três processos que condicionam a capacidade das crianças regular as emoções: a maturação neurológica; o temperamento e o nível de desenvolvimento; a socialização parental e apoio do meio envolvente (Gaspar & Seabra-Santos, 2010, p. 132). De facto, a criança aprende a regular as suas emoções na sua interação precoce com os pais: um cuidador intrusivo ou insensível poderá não permitir que a criança module a estimulação e um cuidador não responsivo não a ajudará a alcançar os níveis desejados de ativação. Em ambos os casos, a criança poderá aprender um conjunto rígido e restrito de regras para se relacionar com os outros. Cabe, assim, aos pais o papel de ajudar a criança a regular de forma eficaz as suas emoções em momentos de *stress*.

As características das crianças são igualmente importantes para a qualidade das interações entre as crianças e os adultos. Estas características, na perspetiva de Thomas e Chess (1977), afetam as interações e o desenvolvimento das relações. Estes autores referem que o temperamento da criança pode influenciar a forma como ela se envolve com o cuidador. Sendo assim, de acordo com os autores, o temperamento influencia o desenvolvimento, depende das suas características e do cuidador e é definido pela sincronização entre os dois. O Quadro 2 esclarece três tipos de temperamento das crianças apresentados pelos autores.

**Quadro 2 - Temperamento das crianças segundo Thomas e Chess (1977, citados por National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010).**

<b>Temperamento</b>	<b>Descrição</b>
Fácil	Regularidade das funções biológicas, pelas respostas de aproximação positiva a novos estímulos, a criança mostra bom humor e sorri com frequência.
Difícil	Irregularidade das funções biológicas, pelas respostas de acanhamento a novos estímulos, dificuldades de adaptação, expressões de humor frequentemente negativas.
Lento para reagir/responder	Respostas negativas a novos estímulos e de adaptação lenta depois de contactos repetidos.

As crianças fáceis (que correspondem a 40% do estudo) abordam positivamente eventos novos (ex. experimentam novos alimentos). São crianças felizes que se ajustam facilmente a mudanças, exibindo ciclos de sono e alimentação previsíveis.

As crianças difíceis (10% do estudo) são menos previsíveis a ciclos de sono e alimentação. Reagem negativamente às mudanças, são mais irritáveis e choram mais.

As crianças lentas para responder (15% do estudo) não são tão negativas em relação à mudança e a pessoas novas como as referidas anteriormente. Revelam uma resistência passiva, ou seja, em vez de cuspir ou chorar perante uma comida nova, as crianças lentas para responder deixam a comida escorrer pela boca e resistem ligeiramente a uma tentativa de as fazer comer novamente.

Estes diferentes estilos são moldados e estabelecidos pelos relacionamentos e experiências das crianças. Na perspetiva destes investigadores, o temperamento é constituído por três traços: (i) emocionalidade - caracterizada por uma instabilidade psicológica e sentimentos de medo, raiva e tristeza; (ii) atividade - alusiva às características do tempo, vigor e resistência, avaliados pela frequência da fala e do movimento, pelos movimentos corporais e também pela duração de um comportamento agitado; (iii) sociabilidade - caracterizada pela socialização com os outros, ou seja, pode ser avaliada pela preferência da criança em estar com os outros, pela necessidade de partilhar atividades e receber atenção.

Praticamente todas as crianças desenvolvem estreitas relações emocionais ou de vinculação com aqueles que se importam com elas e as acompanham nos primeiros anos de vida. Wachs (2000) alerta para a importância das influências ambientais proximais no desenvolvimento da criança e que englobam as interações pais/criança, transações entre criança/criança, transações entre criança/adulto (ex. professores, relações da criança com características físicas do meio...). As características do cuidador, o estilo educativo, as crenças e os valores parentais também influenciam o desenvolvimento da criança.

Greenberg (1999) apresenta um modelo que defende a junção de vários fatores de risco para aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento, nomeadamente a qualidade das relações de vinculação na infância, as características da criança (ex. o temperamento), a qualidade da prestação de cuidados (ex. vinculação inseguro-evitante/ambivalente ou desorganizada), a ecologia familiar (ex. suporte social familiar, recursos instrumentais da família), os grupos de pares e vizinhos.

As crianças com relações seguras estimulam a exploração do mundo físico, cognitivo e desenvolvimento social/emocional, ou seja, estimulam experiências importantes para o desenvolvimento e aprendizagem. Para Howes (1999), os critérios para o desenvolvimento das relações seguras incluem: a prestação física e cuidado emocional, a continuidade ou consistência na sua vida e o investimento emocional. Estes critérios indicam que as crianças podem criar relações de vinculação com os cuidadores.

As crianças com relações inseguras têm receio de explorar o ambiente e têm menor envolvimento com pessoas e objetos.

As crianças e os cuidadores são, assim, ‘parceiros ativos’ que contribuem para as transações e relações entre ambos, importantes para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional (que inclui a capacidade de desenvolver experiências e regular as emoções, a capacidade de estabelecer relações satisfatórias/seguras com os outros, jogar, comunicar, aprender, enfrentar desafios e experimentar emoções) e social. As relações são caracterizadas por *goodness of fit* – *bondade de ajuste* (National Research Council, 2000), sendo através delas que as crianças desenvolvem a confiança, empatia, compaixão, generosidade e consciência.

Importa também referir que Greenspan (1997) atribui especial importância às experiências emocionais, uma vez que considera que estas são o fundamento da inteligência, isto é, as interações e as relações são a base para o desenvolvimento emocional e cognitivo.

Sumariamente, as experiências interpessoais influenciam a forma como mentalmente se constrói a realidade. Este processo ocorre ao longo da vida, mas é mais importante nos primeiros anos da mesma (Siegel, 1999). Por isso, as relações são o centro do desenvolvimento e da aprendizagem.

### **2.3.2. A Relação de Vinculação: Ponto de Partida do Desenvolvimento Humano**

Nos anos de 1940 a 1950 o desenvolvimento era visto como um processo separado das influências do ambiente e era avaliado pelos processos de maturação (mecanismos internos ao próprio indivíduo).

A gradual vinculação que se vai construindo nos primeiros anos de vida desempenha um papel fundamental no funcionamento interpessoal dos indivíduos.

Ferrari e Vecina (2002) afirmam que:

Ao nascer, a criança depende do ambiente à sua volta para a sua sobrevivência. A relação de dependência que se estabelece com base nisso será decisiva para a sua formação e seu desenvolvimento. Tudo o que irá acontecer na sua vida (...) passará por essa condição. (...) Daí a importância do estabelecimento e da consciência dos primeiros vínculos, pois a criança depende do outro para crescer, para ganhar a sua individualidade (p. 23).

Com uma adequada intervenção desde cedo, as experiências que a criança estabelece com os outros começam a determinar os “processos de organização da intencionalidade social, num momento em que a criança não possui, ainda, a capacidade para representar com clareza os objetos, os eventos ou até os limites do próprio *self*” (Martins, 2004, p. 37).

Ainsworth, Bowlby e Main procuraram respostas para as relações interpessoais promotoras de desenvolvimento, ou seja, a relação de vinculação (apego, *attachement*). John Bowlby (1950), avançou com a teoria da vinculação e das perturbações da vinculação, considerando que os vínculos afetivos se desenvolvem, porque a criança nasce com uma “inclinação para se aproximar de certas classes de estímulos, nomeadamente os que lhe são familiares, e para evitar outras classes de estímulos – os estranhos” (Bowlby, 2002, p. 99), ou seja, a vinculação desenvolve-se com o objetivo de aumentar a proteção e sobrevivência da criança nos primeiros anos de vida.

Várias são as perspectivas sobre as perturbações de vinculação. Holmes (1993) refere-nos que as crianças privadas de cuidados maternos ou com experiências de privação, quando integradas em meio institucional, apresentam dificuldades em estabelecer relacionamentos íntimos e estáveis.

Greenberg (1999) relata que a perturbação de vinculação harmoniza-se com uma rigorosa desordem do sentimento de segurança o que leva a um elevado risco desenvolvimental.

Soares e os seus colaboradores (2007) desenvolveram um estudo de casos clínicos e de populações em risco onde a perturbação de vinculação é designada por perturbação reativa de vinculação. Os autores referem que esta perturbação surge antes dos 5 anos e é caracterizada pela existência de relações sociais excessivamente perturbadas nos contextos, quer seja de forma inibida quer seja de forma desinibida. A forma inibida depende do desenvolvimento de cada criança e tem a ver com a incapacidade de estabelecer interações sociais (ex. retração e hipervigilância; contenção emocional; procura do cuidador). Estas crianças afastam-se das figuras cuidadoras e não permitem que estas as confrontem em situações de crise ou *stress*. A forma desinibida tem a ver com a incapacidade de desenvolver vínculos afetivos adequados, caracterizada por comportamentos com vinculações difusas e sociabilidade indiscriminada (APA, 2000; Greenberg, 1999; Soares, Martins & Tereno, 2007).

Também Lieberman e Zeanah (1995) deram o seu contributo sobre o diagnóstico das perturbações de vinculação, propondo três categorias: as perturbações de não-vinculação, as distorções de base segura e as perturbações disruptivas da vinculação. Nas perturbações de não-vinculação, as crianças não conseguem ver o cuidador como base segura, apresentando dificuldades

de regulação emocional e de autoproteção na procura de segurança, expressão de afeto e exploração do meio. Estas dificuldades manifestam-se em duas subcategorias: segundo o tipo de isolamento emocional (retração dos comportamentos de vinculação e de exploração) e/ou o tipo de sociabilidade indiscriminada (não seleciona figuras de vinculação preferenciais).

Nas distorções de base segura, as crianças revelam relações perturbadas com uma figura de vinculação. Estas relações podem ser do tipo: (a) encontra-se predominantemente inibida - quando exposta a situações não habituais, a criança apresenta dificuldades em afastar-se da figura de vinculação para explorar o mundo; (b) apresenta vigilância e submissão - excessiva hipervigilância; (c) coloca-se em situações de perigo constante - afasta-se da figura de vinculação sem demonstrar preocupação e necessidade de proximidade em condições de ameaça; d) ou inverte os papéis - a criança assume a responsabilidade pela proteção da figura de vinculação.

Nas perturbações disruptivas da vinculação a criança evidencia uma reação de luto perante a separação da figura de vinculação (Lieberman & Zeanah, 1995; Guedeney, 2004).

A vinculação corresponde, assim, a uma ligação afetiva e emocional persistente no tempo e no espaço entre a criança e a figura de vinculação - indivíduo único e insubstituível (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth, 1989).

Bowlby (1969) relata que o bebé estabelece com o cuidador preferencial um sistema de vinculação, ou seja, um conjunto de comportamentos organizados que permitem a sua proximidade com o cuidador através de comportamentos de vinculação (tais como chorar, sorrir, agarrar, gatinhar, seguir, vocalizar...). O bebé vai progressivamente dirigindo o seu comportamento a esta figura que vai respondendo aos seus sinais e solicitações. Bowlby (2002) explana que “muitos distúrbios psiconeuróticos e da personalidade nos seres humanos, como um reflexo de um distúrbio da capacidade para estabelecer vínculos afetivos [surtem] (...) em virtude de uma falha no desenvolvimento na infância” (p. 99).

Os comportamentos de vinculação, de acordo com Bowlby (1988), correspondem a “any form of behaviour that results in a person attaining or maintaining proximity to some other clearly identified individual who is conceived as better able to cope with the world” (p. 29).

Também Sroufe e Waters (1977) dão o seu contributo, definindo os comportamentos de vinculação como:

they are designated attachment behaviors because they are used by the infant in the service of proximity or physical or psychological contact. They are attachment behaviors because of their role in the development of and service of attachment and because of their organization in relation to one another (p. 6).

Os autores referem, ainda, que as figuras de vinculação são mais do que uma proximidade física e atingem uma dimensão emocional a que designam de *felt security*. A proximidade com a figura de vinculação não acontece automaticamente, depende de vários fatores como a avaliação

que a criança faz de determinada situação, da familiaridade com a mesma, do nível de desenvolvimento, das experiências passadas... (Sroufe & Waters, 1977).

Os comportamentos de vinculação assumem um papel crucial para a sobrevivência do indivíduo e na sua capacidade de exploração do meio, que depende da proximidade com a figura de vinculação. Quando o adulto se mostra disponível, capaz de responder aos sinais da criança e lhe proporciona um sentimento de segurança através da prestação de cuidados, denomina-se de figura de vinculação (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1991, 1992). Esta figura de vinculação constitui uma base segura a partir da qual a criança volta a explorar o mundo (Ainsworth, 1967).

Na organização do comportamento de vinculação e recurso à figura de referência como refúgio seguro ou como suporte à exploração (Ainsworth, 1990; Kerns, Schlegelmilch, Morgan & Abraham, 2005), a criança apresenta um processo equilibrado entre a (des)ativação do sistema de vinculação e a (des)ativação do sistema exploratório (Waters, Kondo-Ikemura, Posada & Richters, 1990). Quando a criança se sente segura, diminui a intensidade do sistema de alerta ou de medo e sucede a ativação do sistema de exploração e de interação social (Marvin & Britner, 1999). Sendo assim, a figura de vinculação assume uma base segura a partir da qual a criança explora o mundo (Ainsworth, 1967).

Neste contexto, Soares (1996b) afirma que a teoria da vinculação é uma teoria espaço-emocional, visto que assenta no modo como a criança regula o seu comportamento de aproximação à figura de vinculação e de exploração do meio.

Bowlby preocupou-se com a compreensão e explicitação dos efeitos da separação ou perda da figura materna, ou seja, a compreensão da natureza e dinâmica da vinculação da criança à mãe ou a necessidade de consistência de uma ou mais figuras prestadoras de cuidados (Rutter, 1997; Kobak, 1999).

O autor conclui que uma criança de seis ou mais meses de idade que é afastada da mãe por um longo período de tempo tende a manifestar três comportamentos caraterísticos: protesto (comportamento pela perda da mãe); desespero (a criança revela um comportamento de pesar e desânimo, passividade, não se envolve no meio que a rodeia) e desvinculação (a criança aceita o contato com outras figuras, mas estas podem não constituir um motivo de interesse da sua parte). Se a mãe se voltar a aproximar, a criança pode não estar disposta a aproximar-se, parece não a reconhecer e demonstra afastamento como se tivesse perdido o interesse por ela (Bretherton, 1992; Soares, 1996b; Marvin & Britner, 1999).

Por outras palavras, a teoria da vinculação defende que, com a interação com a mãe ou cuidador, a criança constrói modelos internos de funcionamento de representações de si próprio e dos outros, o que determina o modo como vai organizar a ação com as pessoas e objetos em seu

redor (Bowlby, 1979). De acordo com o mesmo autor, o cuidado, a proteção e o envolvimento emocional são determinantes na construção de vínculos afetivos e de confiança.

Bowlby (1973; 1988) salienta ainda que, através dos modelos internos dinâmicos (*internal working self*), os indivíduos regulam as suas relações com o mundo envolvente. Os modelos internos dinâmicos referem-se às estruturas mentais, construídas a partir das experiências de vinculação e da interpretação destas, que orientam os comportamentos e os sentimentos dos indivíduos e também a memória, a atenção e a linguagem relacionadas com a vinculação (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Cicchetti, Toth e Lynch (1995) atribuem relevância não só ao papel dos modelos internos dinâmicos como mediadores dos processos de pensamento e de autorregulação, mas também ao seu poder mediador explicativo, ou seja, a continuidade entre o passado e o presente.

Sendo assim, as experiências de vinculação precoces, caracterizadas pelos modelos internos dinâmicos, contribuem para o desenvolvimento socioemocional, para as interpretações que o sujeito faz do mundo, da maneira como este lida com os problemas interpessoais (Egeland & Carlson, 2004) e das estratégias comportamentais que assinalam o seu funcionamento (Bowlby, 1973).

Collins e Read (1994) afirmam que indivíduos com diferentes padrões de vinculação se comportam de modo diferente, porque pensam e sentem de forma distinta. As crianças com uma vinculação segura constroem um modelo de figura de vinculação acessível e um modelo de *self* organizado: exprimem livremente as suas emoções, sentem-se confiantes e seguras com a figura de vinculação. As crianças com vinculação insegura desenvolvem modelos mais negativos de si próprias e da figura de vinculação (Bretherton & Munholland, 1999; Soares, 1996a).

Sampaio (1994) reforça a importância das primeiras interações entre a mãe e a criança. Se a criança estabelecer um vínculo forte tem maior confiança em si e nos outros, o que proporciona uma relação interpessoal saudável.

A base da personalidade é construída durante os primeiros anos da infância e “acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor os seus talentos quando estão seguros de que (...) existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades” (Bowlby, 2002, p. 139). Várias investigações afirmam a importância das relações entre a mãe e a criança nos primeiros meses de vida como importantes para a formação da personalidade (Ainsworth, Bell & Stayton, 1979).

A figura de vinculação, inicialmente associada à mãe, atualmente encontra-se associada à pessoa que estabelece uma relação saudável e nutritiva, estabelecendo uma interação responsiva e sensível aos sinais e interesses da criança (Guedeney, 2004). Como relata Strecht (2005), são os sentimentos que influenciam praticamente tudo o que somos e fazemos, “são os pais que podem e



devem proporcionar aos filhos relações emocionais seguras, estáveis, com um bom equilíbrio, (...), a tal ausência e presença de *espinhos*, (...) bons e maus momentos” (p. 227).

As interações positivas, responsivas e disponíveis da figura de vinculação (Soares, 2007), influenciam o desenvolvimento, o funcionamento pessoal e social (Byrne, O'Connor, Marvin, Whelan, 2005).

De facto, a criança tende a vincular-se a uma figura de vinculação privilegiada (pessoa especial) podendo existir várias figuras de vinculação que lhe oferecem o contato físico e emocional e interações positivas (Howes, 1999).

Para Siegel (1999/2001), as crianças precisam de vincular-se e desenvolver uma ‘vinculação seletiva’, ou seja, que envolve ‘indivíduos selecionados’, por outras palavras, ‘figuras significativas’, tais como os pais, avós, ama, educadores de infância, auxiliares de ação educativa ou outros cuidadores. Segundo o mesmo autor, esta vinculação seletiva oferece “às crianças a oportunidade de desenvolver um modelo interno de segurança acerca do mundo, e permite às suas mentes desenvolver um sentido de bem-estar emocional e resiliência psicológica” (p. 1). Estas figuras de vinculação têm impacto no desenvolvimento da criança, permitindo-lhe uma variedade de experiências e constituindo uma base sólida: a criança sente-se segura, confiante, que alguém atende as suas necessidades, liberta-se e sabe que pode confiar.

A criança é um *Ser* dependente da figura de vinculação e, como alerta Bowlby (1973), a sua disponibilidade<sup>6</sup> influencia a experiência de segurança e as características da vinculação da mesma. Para além da disponibilidade, o autor salienta que o cuidador deve ser responsivo, atendendo aos sinais e necessidades da criança. Sendo assim, pode afirmar-se que o impacto da interação e o tratamento do adulto em relação à criança pode afetar o desenvolvimento da relação de vinculação, sendo esta uma das coisas mais importantes no primeiro ano de vida (Bowlby, 1981), daí a importância da construção de uma relação de vinculação segura.

Também Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) deram o seu contributo afirmando que o cuidador deve ser sensível aos sinais e comunicações da criança.

Esta responsividade e sensibilidade são fundamentais para relações de vinculação seguras e do bem-estar da criança.

O conceito de responsividade do adulto tem a ver com o ‘cuidar saudável’, através de três passos: a observação dos sinais da criança; a interpretação dos sinais de forma correta; a ação de forma rápida e consistente para responder às suas necessidades (Eshel, Daelmans, Cabral de Mello & Martines, 2006).

Vários autores afirmam que a qualidade das relações parentais é importante para os padrões seguros ou inseguros da vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Grossmann, Huber,

---

<sup>6</sup> Disponibilidade diz respeito à disponibilidade física e emocional do adulto.

& Wartner, 1981; Isabella, 1993). A criança sente-se segura quando percebe que a figura de vinculação é disponível e responsiva quando necessário (Cassidy, 1999). O mesmo autor refere que as crianças desenvolvem múltiplos apegos com aqueles que são mais interativos e mais ágeis com ela.

Quando a figura de vinculação é sensível, recetiva e disponível, a criança constrói uma representação positiva dessa pessoa. No entanto, quando sente esta figura como inimiga e insensível, vai construir um modelo interno negativo relativamente a esta (Waters & Cummings, 2000). Sendo assim, as figuras de vinculação podem desenvolver na criança uma vinculação segura ou uma vinculação insegura. Quando ela percebe que a figura de vinculação é disponível, responsiva, que fornece uma base para explorar o meio ambiente e gerir o *stress*, denomina-se de relações de apego seguras.

As figuras de vinculação promovem na criança uma base segura (*secure base*) e refúgio seguro (*safe haven*) que lhe permitem explorar o mundo e desenvolver-se de forma saudável. Na vinculação segura irá construir representações coerentes de si e dos outros como disponíveis, desenvolvendo um sentimento de segurança e confiança nas relações sociais (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969). George e Solomon (1999) afirmam que existem quatro variáveis interdependentes que promovem a vinculação segura da criança: a sensibilidade, a aceitação, a cooperação e a disponibilidade psicológica.

Alguns estudos referem que a vinculação segura nos primeiros anos de vida é determinante para a socialização, autonomia, funcionamento cognitivo e socioemocional da criança (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bretherton, 1985; Thompson, 1999).

Na linha de pensamento de Crittenden (2000), na vinculação segura, a informação cognitiva e afetiva é realizada sem distorções maiores. Desta forma, a imagem que a criança tem de si é positiva e facilitadora de adaptação, relacionando-se com os outros.

A forma como os indivíduos constroem e organizam as relações de vinculação é condicionada pela qualidade das experiências vivenciadas com os outros no contexto (Fuentes & Lopes dos Santos, 2003). As crianças expostas a experiências de vinculação mal sucedidas tendem a estabelecer vinculações inseguras, expectativas negativas em relação a si próprias e aos outros e dificuldades de interação. Se a criança tiver uma vinculação insegura, sentir-se-á sozinha, com receio de explorar o meio, sem confiança em si e no cuidador. Em situações de medo ou ansiedade, sente-se insegura e apresenta dificuldade em dirigir-se e recorrer ao cuidador. Desta forma, não conseguirá construir um bom *Ego* e irá sofrer de perturbações de vinculação insegura, o que originará uma baixa sociabilidade, problemas nas relações com os pares e baixo controlo comportamental no pré-escolar e na escola (Thompson, 1999).

Importa, contudo, salientar que as crianças que sofrem de perturbações de vinculação

sobreviveram a situações traumáticas, do ponto de vista emocional, e não receberam os cuidados necessários durante os primeiros anos de vida.

As crianças maltratadas, como afirmam Mueller e Silverman (1989), não estão preparadas para desenvolver relações positivas. Cicchetti, Toth e Lynch (1995) acentuam que os indivíduos que vivenciaram maus tratos na infância desenvolvem uma vinculação insegura e podem desenvolver um falso *self* e comportamentos violentos nas relações que estabelecem com os outros. Por outras palavras, a criança exposta a comportamentos assustadores poderá desenvolver, o que Main e Solomon (1990, citados por Soares, 1996b) denominam de vinculação desorganizada/desorientada, caracterizada por vários comportamentos violentos, desorganizados, posturas anómalas, movimentos inadequados e sinais de insegurança face à figura de vinculação. Cicchetti (1996) clarifica que a criança maltratada desenvolve uma desorganização devido ao medo e à influência que este sentimento tem na capacidade de autorregulação. Portanto, pode evidenciar dois tipos de necessidade: a necessidade de se aproximar do cuidador e a necessidade de se proteger da ameaça que ele constitui.

Vários estudos salientam a relação entre a vinculação desorganizada e os problemas de comportamento na criança. Shaw e Vondra (1995) concluem que 60% das crianças com uma vinculação desorganizada expõem níveis de agressão elevados.

Ainsworth e os seus colaboradores (1978) diferenciam três grupos de organização dos comportamentos de vinculação: o grupo seguro, o grupo inseguro-evitante e o grupo inseguro-ambivalente/resistente.

No grupo seguro, encontra-se uma relação segura, a criança procura na figura de vinculação uma base e um porto seguro. Procura igualmente proximidade e interação com a figura de vinculação, sobretudo após a separação, não evita o contato com esta. Em situações de *stress*, a criança sente segurança e conforto na figura de vinculação e acalma-se, sendo capaz de voltar à exploração.

Na vinculação insegura, encontram-se presentes dois tipos de relações: insegura-evitante e insegura-ambivalente/resistente. Na relação insegura-evitante observa-se que a criança evita o contato/proximidade e a procura de aproximação com a figura de vinculação, devido à rejeição e insensibilidade perante as suas necessidades. A criança parece pouco afetada pela separação, centrando a sua atenção nos objetos, ou seja, explora o meio como forma de ignorar a presença da figura de vinculação e a necessidade dos cuidados. Em situações de *stress* e ansiedade não procura a figura de vinculação, porque a associa a alguém que não responde às suas necessidades.

Na relação insegura-ambivalente/resistente, devido a comportamentos insensíveis e inconstantes da figura de vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Waters, 2004; Rabouam, 2004; Soares, Martins & Tereno, 2007), a criança revela dificuldades de regulação do

afeto e comportamentos de dúvida face à responsividade da figura de vinculação, ou seja, manifesta incerteza na procura de proximidade e resiste ao contato (ex. protesta, irritabilidade).

Várias investigações acerca da vinculação segura e insegura foram desenvolvidas. No seu estudo, Ainsworth e os seus colaboradores (1978) concluíram que 70% das crianças são inseguras, 20% apresentam uma relação inseguro-evitante e 10% uma relação insegura-ambivalente.

Os resultados das investigações de Van IJzendoorn e Kroonenberg (1988) indicam que 65% das crianças do seu estudo mostram um padrão seguro, 20% um padrão inseguro-evitante e 10% a 14% um padrão inseguro-ambivalente.

Na investigação de Moss, Bureau, Cyr, Mongeau e St-Laurent (2004) o grupo de crianças de três anos classificado como seguro na relação de vinculação à mãe revela níveis mais elevados na interação social. Por outro lado, o grupo de vinculação desorganizada revela níveis mais baixos.

A insegurança da vinculação condiciona a exploração da criança, compromete a confiança nela própria e nos outros e afeta o seu desenvolvimento. Cria-se, deste modo, uma vinculação insegura que pode estabelecer um fator de risco para diferentes perturbações e dificuldades tardias (Greenberg, 1999; Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999).

Outros investigadores não partilham do mesmo pensamento de Mueller e Silverman e consideram que, apesar de algumas crianças na primeira infância apresentarem uma vinculação insegura, poderão ser capazes de estabelecer relações seguras com novos cuidadores se estes assumirem características de responsividade e sensibilidade (Howes, 1999; Howes & Segal, 1993). Estas relações influenciam o desenvolvimento e aprendizagem, ajudando-as a reorganizar as suas representações e relações de vinculação (ex. a criança em acolhimento institucional que tenha sido vítima de abuso e negligência, mesmo tendo sofrido uma relação de vinculação insegura com o seu cuidador, poderá vir a estabelecer uma vinculação segura com os pais adotivos). Deste modo, pode afirmar-se que, tal como é destacado por Bowlby (2002), “o tipo de experiência que uma pessoa tem, especialmente durante a infância, tem uma grande influência sobre o facto de ela esperar ou não, encontrar mais tarde uma base pessoal segura” (pp.140-141). Sendo assim, o mesmo autor considera que as experiências e relações familiares experienciadas durante a infância são decisivas para o desenvolvimento da personalidade do ser humano.

Também Venet, Bureau, Gosselin e Capuano (2007) partilham do pensamento de que as crianças que tenham desenvolvido uma vinculação insegura podem vir a desenvolver uma vinculação segura com outros adultos, mas que é preciso tempo, esforço e dedicação dos adultos envolvidos.

Em suma, a vinculação e o desenvolvimento são dois conceitos que se complementam e recebem influências mútuas. Bowlby identifica as experiências da criança no meio familiar como contributo imprescindível da qualidade do desenvolvimento ao longo da vida. A vinculação é,

assim, a base para o desenvolvimento do indivíduo e um fenómeno vital para a existência do ser humano.

### **2.3.3. As Relações: Base das Práticas de Qualidade**

As práticas baseadas em relações são a componente chave na infância. Cabe aos profissionais ‘nutrir’ e estabelecer uma relação de estar aberto para conhecer os outros como indivíduos, em vez de iniciar um relacionamento sobre suposição e estereótipo.

Bertacchi (1996) define sete princípios no trabalho baseado nas relações:

- O respeito pela pessoa (aceitar os outros);
- A sensibilidade ao contexto (os ambientes em que a criança participa têm influência e são influenciados por cada pessoa);
- O compromisso com a evolução do crescimento e mudança (as relações exigem mudanças e adaptação);
- Os objetivos comuns;
- A comunicação aberta;
- O compromisso de reflexão sobre o trabalho;
- A definição de normas para o pessoal.

Para além destes princípios, é essencial a definição de rotinas e práticas que permitam flexibilidade e cuidado responsivo do cuidador para atender às necessidades individuais das crianças: necessidade de atenção, de uma relação autêntica, calorosa e verdadeira, carinho, liberdade, autonomia para explorar, momentos calmos, oportunidades para interagir com outras crianças, momentos de libertação emocional e de energia...

Para que o desenvolvimento e aprendizagem ocorram saudavelmente, a criança precisa de desenvolver um sentimento de segurança emocional e de confiar nas pessoas, especialmente aquelas que se encontram no seu contexto. Confiar em si mesma e nos outros, sentir-se apoiada, respeitada na sua individualidade permite construir novas relações e ligações: liberta-se.

A criança é única e possui uma cultura e identidade próprias a que os cuidadores e/ou educadores devem estar atentos, uma vez que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas.

O cuidado responsivo exige que o cuidador observe cuidadosamente a criança e baseie as suas interações ou respostas na mesma. Lally (1993) defende três passos para um processo responsivo identificado num programa infantil para os cuidadores: i) observar (observar através de pistas verbais e não verbais); ii) perguntar (depois de observar, perguntar a si mesmo o que significam as pistas da criança); iii) adaptar (basear a sua resposta na criança; observar e interpretar a mensagem da mesma). O mesmo autor esclarece ainda que um cuidado responsivo implica

conhecer as crianças sobre quando expandir a sua iniciativa, guiar, agir, ensinar, intervir, observar, esperar, aplaudir os esforços e sucessos. Sendo assim, cuidadores e/ou educadores devem procurar seguir o exemplo da criança e focar as suas ações nela e não em si próprio porque, segundo Pawl e St. John (1998), o principal é estar presente e prestar atenção. No fundo, trata-se de criarem medidas para ajudar as crianças nas suas dificuldades emocionais (Silva & Gaspar, 2013).

Na sua prática, os cuidadores e/ou educadores precisam de contemplar atividades interessantes e envolventes que permitam à criança um leque mais alargado de oportunidades de concentração, descoberta e sucesso. As atividades devem ser planeadas tendo em conta a observação dos interesses e necessidades que o educador regista/avalia no decorrer do dia-a-dia, na interação com/entre as crianças, no diálogo com as mesmas e com as famílias. Portanto, as atividades devem ser contextualizadas e elaboradas para o grupo e para cada uma, criando condições para potenciar as suas capacidades a partir do que ela já sabe.

Serrano e Afonso (2010) enfatizam princípios para o desenvolvimento do trabalho inclusivo em educação de infância:

- O enfoque nos interesses e necessidades da criança;
- A criação de situações e ambientes que provoquem os interesses das crianças;
- A organização de situações que estimulem as competências de todos;
- A flexibilização na estrutura;
- A alternância entre momentos de grande e pequeno grupo;
- A adaptação do currículo, adaptar requisitos;
- O equilíbrio entre os momentos de brincadeira livre e a aprendizagem estruturada pelo educador;
- A criação de um clima de confiança; valorização das competências de todos;
- A redução de barreiras à participação das crianças;
- A organização de momentos de apoio individual e coletivos;
- A aceitação da criança como protagonista do seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Pascal e Bertram (1999), “hoje sabemos que a educação pré-escolar tem efeitos a curto, médio e longo prazo na vida das crianças, mas (...) é preciso que ela seja baseada numa prática adequada às crianças, às famílias, à cultura, isto é, numa prática de qualidade” (p. 16). Assim, o princípio fundamental são as interações sensíveis e o afeto por parte dos educadores. Ao desenvolver esta sensibilidade e responsividade, os educadores desenvolvem relações positivas, relações fundamentais para a segurança interna, autoestima e autoconfiança das mesmas. Elicker e Forthner-Wood (1995) referem que as crianças que se sentem mais seguras desfrutam de uma maior probabilidade de exploração do meio, logo dispõem de mais oportunidades para aprender. A investigação de Ridley e seus colaboradores (2000) concluiu que o afeto e a sensibilidade dos

professores se relacionavam positivamente com os níveis de envolvimento no grupo. Estes aspetos estão contemplados nos princípios e linhas de orientação para práticas adequadas da National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Bredekamp, 1987; NAEYC, 1991, 1997) que destacam que as práticas devem abonar-se no facto dos profissionais gozarem de informação e conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança; dos pontos fortes, interesses, sentimentos e necessidades de cada uma; das características sociais e culturais dos contextos; da *responsividade*, respondendo de forma rápida e direta às necessidades, desejos e mensagens das crianças adaptando as respostas aos estilos e capacidades das mesmas; da relação de *reciprocidade* com as famílias; das interações frequentes, sensíveis e responsivas que facilitem o jogo e orientem o seu desenvolvimento socioemocional (Bredekamp, 1987; NAEYC, 1991, 1997).

No fundo, a postura do adulto deverá favorecer o acompanhamento da criança numa relação de *dance of intimacy* - conforto, carinho, relação de reciprocidade e interações, base para o desenvolvimento emocional e cognitivo (National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010), investindo na emancipação da mesma (Portugal & Laevers, 2010) e atuando na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1991). A criança emancipada é uma pessoa autêntica, aberta ao mundo, emocionalmente saudável, que evidencia vitalidade e uma atitude exploratória (Portugal & Laevers, 2010).

Portugal (2009) acrescenta a competência de ser centrado na criança que significa: (a) a capacidade para reconhecer e compreender a diversidade; (b) a capacidade para aceder à perspetiva da criança; (c) a capacidade para articular e integrar a diversidade de interesses e necessidades num espaço de vida coletivo; (d) a busca de congruência e capacidade para (re)construir continuamente o conhecimento sobre as crianças e como estas aprendem.

A qualidade das interações envolve adultos responsivos, estimulantes, sensíveis e promotores de autonomia da criança. Nas palavras de David, Gooch e Powell (2005) importa que a mesma se sinta especial para pelo menos uma pessoa. Os mesmos autores acrescentam ainda que as experiências e interações positivas nos primeiros anos de vida terão impacto positivo em todas as áreas de desenvolvimento (cerebral, bem-estar emocional e físico, aqui e agora). Assim, é também nos primeiros anos de vida que a criança desenvolve as fundações para as aprendizagens posteriores, o que alicerça os *atributos heart start* (Zero to Three, 1992):

- *Confiança* - sentimento e domínio do próprio corpo, comportamento e mundo; sentimento de que, nas atividades, as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar;
- *Curiosidade* - sentimento de que descobrir é positivo e dá prazer;

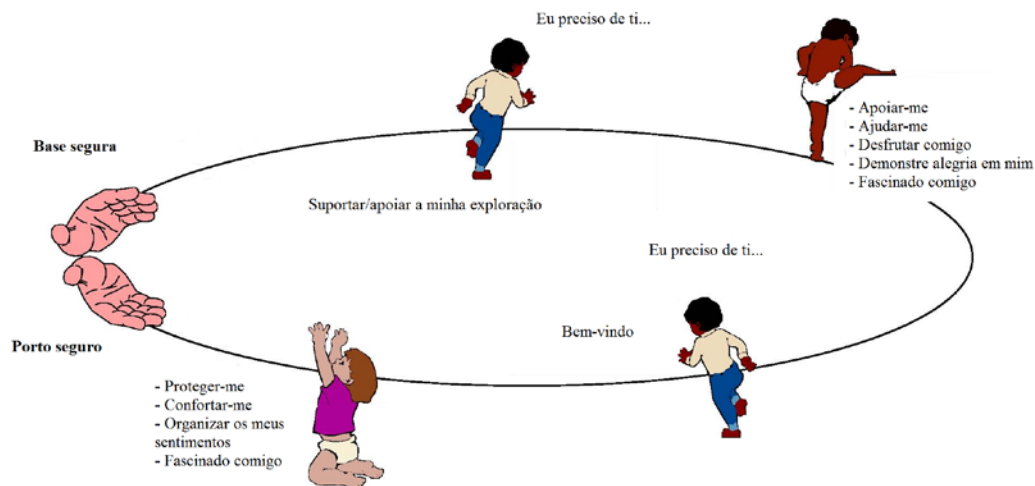
- *Intencionalidade* - desejo e capacidade de ter um efeito ou impacto nas coisas e atuar com persistência e eficácia;
- *Autocontrole* - capacidade de moldar e controlar os comportamentos de modo adequado à sua idade;
- *Estabelecimento de relações* - capacidade de vínculos com os outros, baseada no sentimento de ser compreendido e de compreender os outros;
- *Capacidade de comunicar* - desejo e capacidade de partilhar ideias e sentimentos com os outros; sentimento de confiança e prazer na relação com os outros;
- *Cooperação* - capacidade de, numa atividade de grupo, conjugar as nossas próprias necessidades com as dos outros.

Estes atributos desenvolvem-se automaticamente. Se o adulto observar a criança com atenção, percebe que esta não procura simplesmente compreender o que a rodeia ou circunda, “mas também *dominar*, isto é, ser capaz de *fazer as coisas* com o que a rodeia: ser *competente*” (Santos, 2007, p. 28). Importa igualmente que o adulto, pais e educadores encorajem a criança e desenvolvam um papel de não ‘forçar’ o seu desenvolvimento: fortalecer a sua segurança interna, promover a curiosidade e o ímpeto exploratório, o conhecimento social e a promoção da autonomia.

#### **2.3.4. O Círculo de Segurança das Relações**

Cooper, Hoffman, Marvin e Powell (2000) desenvolveram o círculo de segurança (Figura 4), um guia para compreender as necessidades emocionais e de relacionamento das crianças. O círculo de segurança é uma maneira de pensar sobre as crianças que permite aos cuidadores e/ou educadores olharem além do comportamento imediato das mesmas e pensar em como satisfazer as suas necessidades de relacionamento genuíno. É, pois, um importante meio de reflexão da qualidade das relações, a forma como apoiamos as relações com os pares e os relacionamentos com as famílias.





**Figura 4 - Círculo de segurança das relações (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2000)**

O círculo de segurança é representado por duas mãos: base segura e porto seguro. As mãos que oferecem conforto, proteção e apoio à criança.

Uma mão suporta a metade superior do círculo, mostrando a base segura de apoio de que a criança precisa para brincar e aprender. Nesta parte superior, observa-se que, quando se sente segura e protegida, demonstra curiosidade e desejo de aprender sobre o mundo. Assim, antes de partir para a exploração, precisa de sentir que o adulto é o seu apoio para essa mesma exploração e observa se o adulto a está a observar e a pode proteger.

A criança depende do suporte dos pais, dos adultos e/ou cuidadores para a proteger enquanto explora, precisa de apoio (ex. se o adulto estiver indisponível a mesma termina a exploração).

Na maior parte das vezes, mais do que ser observada, a criança precisa de ajuda para explorar, mas apenas a ajuda necessária para explorar por si própria. Este processo implica que o adulto tenha em atenção as suas necessidades, em vez de assumir o comando.

Em outros momentos, a criança simplesmente quer o adulto para desfrutar consigo, oferecendo-lhe o apoio necessário e para que sinta que está atento, disponível e em sintonia consigo.

Durante os momentos de exploração, momentos que muitas vezes têm a ver com a autonomia e construção, a criança vai olhar para o adulto para ter a certeza de que este está fascinado. Nestes momentos, a criança sentem-se confortável e alegre, sente confiança e auto-estima imprescindíveis para a exploração.

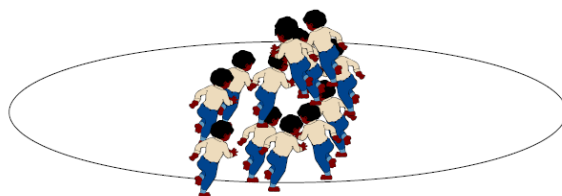
A parte inferior do círculo representa o sistema de fixação da criança: a necessidade de apego para a receber com proteção, conforto, carinho, prazer, organizar os seus sentimentos e comportamentos quando vão além dos seus próprios limites de auto-organização. Sendo assim, a mão apoiando a metade inferior do círculo representa um porto seguro para explorar. É, contudo, um sinal do adulto que demonstra que a criança é bem-vinda.

A criança, por vezes, encontra-se em perigo ou assustada e precisa de proteção imediata dos adultos. Outras vezes não se encontra em perigo, mas precisa de conforto (ex. quando estão aborrecidas ou tristes). A criança necessita igualmente de ajuda para organizar a sua experiência, o seu mundo interno, porque não consegue fazer isso sozinha (ex. precisa de ajuda para aprender a gerir os sentimentos e as relações com os outros).

O círculo de segurança ajuda a encontrar a verdadeira relação que a criança necessita. Na linha de pensamento de Robyn (2007) o círculo é um importante instrumento de como é que os profissionais o podem usar para criar oportunidades seguras para as crianças aprenderem e satisfazer as suas necessidades de relacionamento. Para este autor é importante: (a) conduzir, sem julgamento, as discussões sobre o comportamento com as crianças, pais e outros encarregados de educação; (b) adaptar a sua abordagem para alcançar as crianças que são difíceis de se conectar; (c) fazer uso de tempos de transição importantes para construir fortes ligações emocionais com as famílias; (d) aumentar a compreensão do seu mapa emocional pessoal para ajudar a refletir sobre e como melhorar a sua prática; (e) ajudar as crianças a desenvolver habilidades sociais.

Para muitos autores, embora a maioria dos profissionais reconheça que as crianças precisam de ajuda para organizar o seu mundo externo (ou seus comportamentos), para muitos, a ideia de que as crianças precisam de ajuda para organizar o seu mundo interior (ou sentimentos) é algo novo. O círculo descreve esta necessidade com mais detalhe e mostra como é que as mesmas podem ser ajudadas, sendo um importante instrumento para regular as emoções.

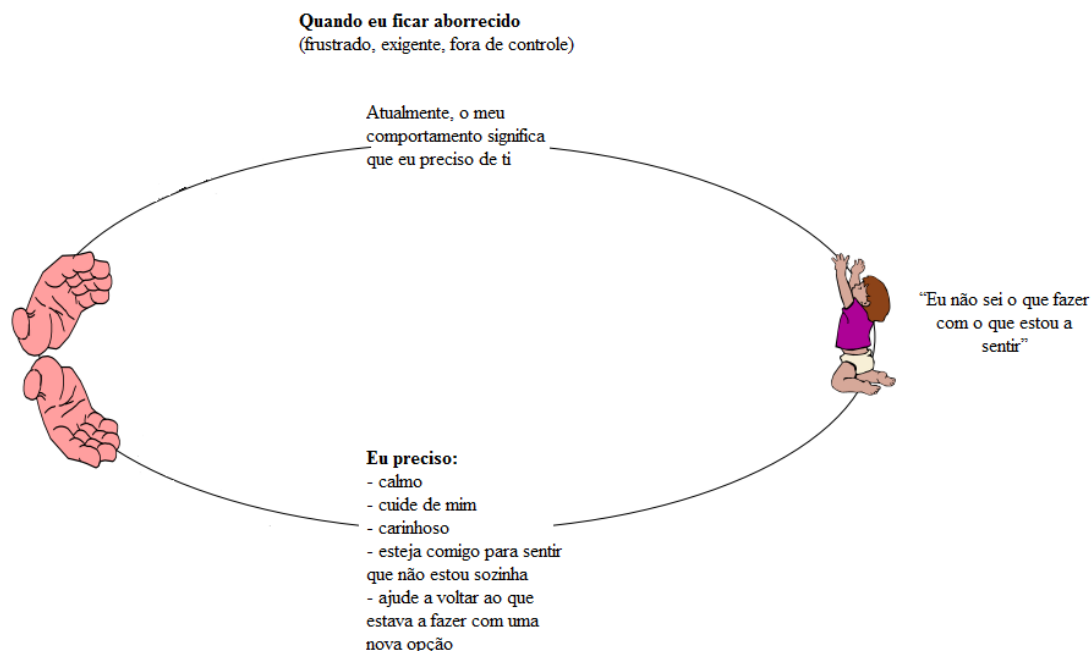
Para percorrer sem problemas em torno do círculo de segurança e da exploração das necessidades e vice-versa, as crianças exigem o apoio de um adulto emocionalmente disponível, representado pelas duas mãos. Por outras palavras, uma pessoa especial que é sensível e mais forte, mais velho e mais sábio do que a criança. Na perspetiva de Marvin, Cooper, Hoffman, Powell (2002), essa pessoa vai acompanhar as necessidades da criança e, sempre que necessário, assume o comando. Quando este suporte não é oferecido, esta sente-se desorganizada, não sabe o que fazer, como ilustra a Figura 5.



**Figura 5 - Círculo de desorganização das relações (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2000)**

Por vezes, o comportamento da criança indica que esta não está à vontade e se encontra em sofrimento emocional. O seu comportamento significa que precisa da ajuda e apoio do adulto. Assim, importa que o adulto esteja calmo, cuide dela, seja carinhoso, esteja com ela, para que sinta

que não está sozinha e a ajude a voltar ao que estava a fazer com uma nova opção. Importa, igualmente, que o adulto ajude na autoestima e autoconfiança da criança, para que esta confie na relação – círculo de reparação (Figura 6).



**Figura 6 - Círculo de reparação das relações (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2000)**

Na creche e no jardim-de-infância, os adultos são as ‘mãos’ para as crianças que precisam constantemente de apoio e segurança. Quando viajam na parte inferior do círculo, se acolhermos e atendermos as suas necessidades com tranquilidade, elas restabelecem-se e saem novamente para a parte superior do círculo. É assim que aprendem a ser ou a tornar-se independentes.

Em suma, o círculo proporciona uma avaliação da segurança das relações, o que permite uma ‘dança sincronizada’ entre criança e adulto.

### **CAPÍTULO 3 - CONTEXTOS DE VIDA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Este capítulo enfatiza a família enquanto primeiro contexto relacional e de desenvolvimento humano. Apresenta-se informação sobre a condição de “acolhimento institucional”, por corresponder àquela em que se encontravam as crianças que estiveram no foco do estudo desenvolvido. Sobre esse contexto, dominado pelos adultos que são, para essas crianças, durante a sua permanência na instituição de acolhimento, os seus principais prestadores de cuidados, apresentar-se-á alguma informação que permitirá caracterizá-lo do ponto de vista do respetivo valor para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

As atitudes dos educadores face às crianças com dificuldades emocionais são igualmente o foco deste capítulo, bem como o contributo da abordagem experiencial como ‘motor’ para a qualidade nos contextos para a infância. Tendo em conta as variáveis processuais BEE e Implicação, as dimensões curriculares e os domínios essenciais de competências da criança, apresenta-se a contingência do contexto educativo em relação aos interesses e necessidades das crianças.

### **3.1. A Família: Primeiro Contexto Relacional e de Desenvolvimento Humano**

A família é o primeiro contexto onde a criança se desenvolve, o espaço primordial onde estabelece os primeiros vínculos afetivos e interage com o meio envolvente. Esta desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores do ser humano (Alarcão, 2006). É neste contexto que a criança procura um ambiente seguro, capaz de satisfazer as suas necessidades de afeto, carinho, proteção e conforto (Margolin, 2005).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado” (art. 16º-3). A família é um sistema, uma instituição, um lar, um todo, definida por Gameiro (1992, citado por Relvas, 1996), como uma rede “complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados (...). A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura” (p. 11).

De acordo com o Guia dos Direitos e Proteção da Criança (2003), uma família é constituída por “duas pessoas casadas entre si ou que vivam uma com a outra há mais de dois anos em união de facto ou parentes que vivam em comunhão de mesa e habitação” (p. 38). O conceito de família tem evoluído ao longo dos tempos, bem como a diversificação da sua tipologia e a forma de organização das mesmas (ex. famílias monoparentais, famílias adotivas, famílias homossexuais...).

A estrutura familiar divide-se em totalidades mais pequenas, denominadas subsistemas. Há quatro subsistemas, cada um deles constituído por indivíduos que desempenham diferentes papéis com objetivos comuns: o individual (indivíduo no seio familiar, desempenhando funções e papéis

noutros sistemas); o parental (pais que têm a função de proteger e educar os seus filhos); o conjugal (marido e mulher, enquanto casal) e o fraternal (irmãos que têm a função de proteger e educar os seus próprios irmãos).

Na verdade, a família não é constituída apenas pelas pessoas que nos ligam através da identidade genética e social. Há pessoas que entram nas nossas vidas e ocupam um lugar privilegiado nos nossos corações, tal como é destacado por Sá (2003), “uma família é um lugar em construção, feito de todas as pessoas que têm um pouco de espaço dentro de nós. É (...) um lugar de diversidade, de pluralidade, e de vida” (p. 218).

Segundo a investigação realizada no âmbito das relações que envolvem a vida da criança, as interações entre e com os membros da família são as que mais influenciam o saudável crescimento e desenvolvimento da criança (Nugent, 2005). Portanto, a qualidade das relações na família afeta largamente o que as crianças aprendem, o que fazem e aquilo em que acreditam.

Os laços afetivos estabelecidos com as crianças sentem-se como se sente o amor (Baker & Manfredi, 2004) e, por isso, é preciso colaborar com a família no sentido de proporcionar interações e relações salutareis com a criança nos três primeiros anos de vida, o que terá um impacto positivo em todas as áreas de desenvolvimento, nomeadamente cerebral, emocional e físico, aqui e agora (David, Gooch & Powell, 2005). Também Siegel (1999) reforça a ideia de que estas relações são importantes para o desenvolvimento emocional e social da criança nos primeiros anos de vida e de que estes são importantes, dado que as estruturas cerebrais estão em processo de desenvolvimento. As relações de vinculação, nesta fase, são, por isso, decisivas.

Assim, quando o ambiente familiar é caracterizado pela disfuncionalidade, instabilidade, violência e medo, não oferece o amor e a nutrição psicológica que a criança precisa para o seu desenvolvimento saudável e para a relação de vinculação. Pode, então, afirmar-se que a criança se encontra em risco de desenvolvimento.

Neste quadro, para se compreender o risco, é preciso analisar e refletir sobre a interação de vários fatores. Os fatores, tanto de proteção como de risco, encontram-se associados a experiências que são disponibilizadas aos indivíduos nos contextos onde se encontram inseridos (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Werner, 2000).

Os fatores de proteção têm a função de salvaguardar o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos (Little, Axford & Morpeth, 2004). Só atuam na presença de fatores de risco, diminuindo ou eliminando as influências negativas de exposição ao mesmo (Freire & Alexandre, 2013).

Os fatores de risco correspondem à probabilidade de um resultado negativo ocorrer e interferir no desenvolvimento e no bem-estar dos indivíduos (Little, Axford & Morpeth, 2004). Encontram-se associados a acontecimentos negativos ou stressantes que podem aumentar a manifestação de problemas físicos, psicológicos e sociais do indivíduo e comprometer o seu

desenvolvimento equilibrado (Freire & Alexandre, 2013).

Magalhães (2002) refere que os fatores de risco têm a ver com “quaisquer influências que aumentam a possibilidade de ocorrência ou de manutenção de maus tratos” (p. 45). Na perspetiva da mesma autora, é possível agrupar os fatores de acordo com aspetos inerentes aos pais (desemprego, alcoolismo, toxicodependência, fraca tolerância à frustração, perturbações mentais, entre outros); às crianças (perturbações da saúde mental e física, prematuridade, crianças que não correspondem às expectativas dos pais, crianças com perturbações de comportamento...); ao contexto familiar (gravidez indesejada, problemas socioeconómicos e habitacionais, instabilidade conjugal...) e ao contexto social e cultural (atitudes sociais relativamente às crianças, famílias e conduta violenta).

Karr-Morse (2005) enumera como fatores de risco a depressão parental, a ignorância das necessidades das crianças e o impedimento da construção da vinculação ao mudar frequentemente de cuidador.

Para Magalhães (2002), os maus-tratos que ocorrem na família são os que mais afetam as crianças, uma vez que se observa uma quebra de confiança e consequente perda de segurança em casa, o que significa uma ameaça ao seu desenvolvimento. Sem segurança, a comunicação interna é afetada e permanece bloqueada.

Gaspar (2010) reforça que “as práticas parentais de tipo rígidas, inconscientes e baixas em supervisão estão todas positiva e significativamente correlacionadas com o total de dificuldades sócio-emocionais das crianças” (p. 219). Por outras palavras, estas práticas atuam como fatores de risco para o desenvolvimento e as práticas apropriadas e positivas atuam como fatores de proteção e promovem a competência social (Gaspar, 2010).

Os fatores de risco, nas palavras de Magalhães (2002) e Alberto (2004), podem produzir efeitos nefastos ao nível físico e psicossocial, que se manifestam a vários níveis no desenvolvimento das crianças. Destacam-se os seguintes:

- *Orgânico/físico* - caracteriza-se por “dwarfismo, que se traduz pela falta de produção de hormona de crescimento, a somatotrofina, e que provoca atrasos significativos no desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo” (Alberto, 2004, p. 50). Esta é uma das consequências mais comuns dos maus tratos. A autora ressalva as situações de “abano do bebé”, que podem provocar hemorragias cerebrais, lesões permanentes ou até mesmo a sua morte;
- *Cognitivo* - refere-se ao défice intelectual e de linguagem, baixo rendimento escolar e profissional (Magalhães, 2002), redução da curiosidade e atitude passiva (Alberto, 2004);
- *Afetivo* - relaciona-se com a baixa auto-estima, sensação de medo, raiva, angústia, disfunções sexuais, ideia e tentativa de suicídio (Magalhães, 2002). Alberto (2002) acrescenta que “as crianças maltratadas têm dificuldade em organizar um eu estruturado e autónomo, exibindo

atitudes e sentimentos ambivalentes e relações pessoais conturbadas, percebendo as atitudes agressivas ou negligentes dos pais para com elas como manifestações de rejeição” (pp. 52-53);

- *Comportamental* - tem a ver com as dificuldades nas relações interpessoais, com o escasso reconhecimento das emoções, isolamento, agressividade, dificuldades de aceitação das normas sociais e morais, desempenho de condutas anti-sociais (Magalhães, 2002). Alberto (2004) destaca ainda as dificuldades no contacto com o meio, agressividade e desobediência para “com pessoas com ausência de autoridade e poder” (p. 51);
- *Asicopatológico* - diz respeito à neurose, psicose, depressão e transtornos de personalidade.

Alberto (2004) salienta ainda que, ao nível do desenvolvimento global, se verificam “consequências negativas, que vão desde as lesões orgânicas à organização do *eu* e perturbação da relação *eu-mundo*, implicando não apenas dificuldades de desenvolvimento em áreas específicas do sujeito, mas afetando-o no seu todo” (pp. 53-54).

Várias investigações foram desenvolvidas e propõem diversos modelos teóricos de risco. Sameroff e outros autores (Sameroff & Fiese, 2000; Gutman, Sameroff & Cole, 2003) defendem o modelo cumulativo de risco que define que os fatores de risco não devem ser analisados individualmente, mas em conjugação, ou seja, resultam da acumulação de diversos fatores de risco. Outros autores defendem este modelo e reiteram que o resultado do desenvolvimento é determinado pela conjugação de vários fatores de risco e não pelos fatores individualmente (Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom & Kogos, 1999; Burchinal, Roberts, Hooper & Zeisel, 2000).

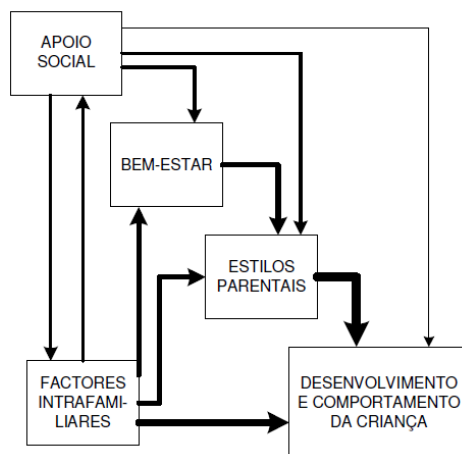
Garbarino e Abromowitz (1992) apresentam o modelo de risco desenvolvimental que defende que o problema não está em a criança enfrentar os riscos, porque todas devem enfrentá-los, mas que a persistência destes pode afetar o seu desenvolvimento, se não existirem experiências educacionais ou outras que compensem. Quanto mais fatores de risco acumular, mais influenciará os resultados.

A avaliação de uma situação de risco tem de considerar o contexto global da mesma e ponderar aspetos como o contexto social, cultural, económico, os recursos, as dinâmicas familiares e individuais. Garbarino e Ganzel (2000) referem que o desenvolvimento humano envolve as relações entre os indivíduos e o meio envolvente. Sendo assim, as transações entre os contextos são necessárias para o desenvolvimento da criança.

Para concluir, os fatores de risco dizem respeito às influências intrafamiliares e extrafamiliares que enfraquecem o repertório experiencial dos indivíduos, diminuindo o desenvolvimento das suas consequências (Dunst, 1995).



Dunst (2000, citado por Santos, 2007) sugere um modelo das influências diretas e indiretas (variáveis ambientais) e fatores intrafamiliares (variáveis pessoais) no bem-estar da família e dos pais, nos estilos parentais e no desenvolvimento e comportamento da criança:



**Figura 7 - Modelo representativo das influências diretas e indiretas e fatores intrafamiliares no bem-estar da família e dos pais, nos estilos parentais e no desenvolvimento e comportamento da criança (fonte: Santos, 2007)**

Conclui-se que a família e a ligação entre os seus membros surgem como elementos cruciais no processo de socialização e equilíbrio emocional das crianças. Entender as ‘competências familiares’ em relação à criança ou jovem, a relação entre o seu funcionamento e o controlo do risco são essenciais para a análise do período que precede a institucionalização (Instituto de Segurança Social, 2005).

As crianças que se encontram expostas a uma acumulação de variados fatores de risco poderão apresentar dificuldades ao longo do seu desenvolvimento. Consequentemente, o contexto familiar precisa de ser acolhedor, um local de segurança plena que conduz às exigências e necessidades das crianças. Por isso, devem ser apoiadas intervenções junto da família o mais precocemente possível no sentido de melhorar o futuro das crianças.

### **3.2. As Instituições de Acolhimento de Crianças ou Jovens em Risco**

O acolhimento em instituição é uma medida de proteção de crianças ou jovens em perigo, prevista na Lei n.º147/99 (Lei de promoção e proteção de crianças ou jovens em perigo), de 1 de setembro, que atribui à entidade de acolhimento a competência para garantir os cuidados adequados às necessidades de educação, bem-estar e desenvolvimento. Aplica-se por decisão das entidades com competência em matéria de infância e juventude, comissões de proteção de crianças ou jovens e tribunais (Lei n.º147/99, art.6º), quando se verifica a existência de uma situação que constitui

perigo para a integridade física e/ou psicológica da criança ou jovem. Por outras palavras, visa afastar o perigo, proporcionando-lhes condições necessárias à sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento. Esta lei define igualmente as situações em que a criança ou jovem se encontra em perigo.

Artigo 3.º (Legitimidade da intervenção) — 1 — A intervenção para promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo.

— 2 — *Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações: a) Está abandonada ou vive entregue a si própria; b) Sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; d) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; e) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; f) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal, ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.*

As instituições de acolhimento zelam pelo cumprimento dos direitos da criança ou jovem. Esta medida, de acordo com a Lei n.º 147/99, consiste na entrega da criança ou jovem “aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamentos de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral” (art. 49º).

Um dos princípios fundamentais estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1989), promulgada pela ONU, prende-se com a valorização do ponto de vista da criança, que deve ser tido em consideração em qualquer decisão que afete o seu bem-estar ou posição na vida.

O funcionamento das instituições deverá funcionar em regime aberto, permitindo a livre entrada e saída de crianças ou jovens, assim como as visitas da família, de acordo com o horário de funcionamento. À equipa técnica (constituída por profissionais da área da educação, serviço social, psicologia, entre outros) são atribuídas várias funções, com vista ao seu desenvolvimento integral,

como a avaliação da situação de cada criança ou jovem e a criação de condições de acordo com as suas necessidades.

Goffman (1962) define instituição como um espaço onde vivem vários indivíduos, num sistema que se distancia das interações com o mundo exterior. O autor refere ainda que as atividades, modalidades e horários são minuciosamente organizados por uma única autoridade que está encarregada da monitorização das suas vidas.

As instituições são, assim, uma resposta caracterizada fundamentalmente pelo seu carácter de urgência e de transitoriedade, medida de proteção que surge para acolher a criança ou jovem mediante a gravidade das situações detetadas (decorrentes do abandono, maus-tratos, negligência severa, violência e outras situações) e que exijam um encaminhamento urgente.

As medidas de promoção dos direitos e proteção das crianças ou jovens são executadas no meio natural de vida ou em regime de colocação: a) apoio junto dos pais; b) apoio junto de outro familiar; c) confiança a pessoa idónea; d) apoio para a autonomia de vida; e) acolhimento familiar; f) acolhimento em instituição (artigo 35.º). De carácter provisório, podem ser aplicadas em casos de emergência ou enquanto é realizado o diagnóstico da situação e definido o seu encaminhamento, não podendo a sua duração ser superior a seis meses.

O acolhimento em instituição pode ser de curta duração ou prolongado, conforme o caso de cada criança ou jovem. O acolhimento de curta duração não deve ser superior a seis meses. O acolhimento prolongado aplica-se quando as circunstâncias de cada caso aconselhem um acolhimento de duração superior a seis meses:

Artigo 50.º (Modalidades de acolhimento em instituição) - 2 - O acolhimento de curta duração tem lugar em casa de acolhimento temporário por prazo não superior a seis meses. 3 - O prazo referido no número anterior pode ser excedido quando, por razões justificadas, seja previsível o retorno à família ou enquanto se procede ao diagnóstico da respetiva situação e à definição do encaminhamento subsequente. 4 - O acolhimento prolongado tem lugar em lar de infância e juventude e destina-se à criança ou ao jovem quando as circunstâncias do caso aconselhem um acolhimento de duração superior a seis meses.

A medida de acolhimento em instituição de menores em risco e desprovidos do contexto familiar, embora seja a última a aplicar em termos de proteção de crianças ou jovens, é a que alcança maior expressão em Portugal. De acordo com Morais e Jorge do Ó (2011, citado por Calheiros, Garrido & Santos, 2011) “muitas são as crianças que, em Portugal, crescem e se desenvolvem fora do contexto familiar, logo, fora do contexto ecológico natural do desenvolvimento humano” (p. 166).

Alberto (2002) esclarece que “cada instituição é uma casa de *faz-de-conta*, é uma família de *faz-de-conta*” (p. 242) das crianças ou jovens que sentem um vazio pela ausência de uma família. O acolhimento em instituição é indicado para crianças ou jovens com dificuldades relacionais com os seus pares e/ou com os adultos; que tenham sido vítimas de situações graves de privação, isolamento ou maus-tratos nas famílias; com dificuldades em lidar com o adulto, com comportamentos perigosos para si próprio e para os outros, com défices ao nível do autocontrolo, que tenham irmãos em situação de risco (Zurita & Fernández del Valle, 1996).

Sandomingo (1998) reitera que são instituições criadas para facilitar uma atenção especializada às crianças ou jovens que “necessitem de ser separados temporariamente do seu núcleo familiar, e para [aquelas] que o internamento é a opção preferencial face à possibilidade de lhes oferecer outro tipo de recursos” (p.71).

Parker (1988) refere que as instituições de acolhimento são uma estrutura de apoio das crianças ou jovens que, por variados motivos, não dispõem de outras soluções, como o acolhimento familiar ou a adoção (Sandomingo, 1998); as crianças ou jovens que foram mal sucedidas nas colocações e preparação para outras (Department of Health, 1998a; Zurita & Fernández del Valle, 1996) e que experienciaram insucessos múltiplos no acolhimento familiar (Casas, 1993).

Em suma, o acolhimento em instituição surge quando a aplicação das medidas previstas na lei não resultaram. Por outras palavras, quando se esgotarem todas as possibilidades para a criança permanecer no seio da família de origem.

### **3.2.1. Vantagens das Instituições de Acolhimento**

Diversas são as imagens negativas sobre o acolhimento em instituição, principalmente se a criança ou jovem for acolhida precocemente e durante um longo período de tempo. McCall (1999) questiona até que ponto a investigação apresenta metodologias adequadas que garantam a validade interna (até que ponto podem atribuir resultados encontrados a esta medida de acolhimento) e externa (até que ponto eles podem ser generalizados). A perspetiva do autor considera que não é a separação da mãe em si que provoca efeitos psicológicos, mas a privação social de alguém com quem estabelecia uma relação de vinculação estável e nutritiva. O mesmo autor defende ainda que as instituições são um local importante para estudar o desenvolvimento das crianças, mas que não têm sido aproveitadas neste sentido.

De acordo com Martins (2004), foram os estudos de Tizard e seus colaboradores (1974, 1975, 1976) que introduziram uma mudança nos pensamentos negativos acerca da colocação em acolhimento em instituição. Esta medida deixa de ser considerada uma variável homogênea e isolada. Os estudos passam a analisar as variáveis contextuais envolvidas (Fernández del Valle, n.d.). Sendo assim, as instituições de acolhimento deixam de ser vistas como potenciadoras de

efeitos negativos com repercussões do desenvolvimento das crianças ou jovens, tal como defendem Bowlby (1951), Goldfarb (1945a, 1945b) e Spitz (1945).

Outros autores partilham da mesma opinião, afirmando que pode não constituir um risco para o desenvolvimento das crianças ou jovens (Yunes, Miranda & Cuello, 2004), depende antes dos fatores de risco e dos fatores de proteção.

Também Carrasco-Ortiz, Rodríguez-Testal e Hesse (2001) partilham da ideia de que a vivência institucional apresenta resultados positivos. Os mesmos autores desenvolveram um estudo que pretendia identificar as consequências dos maus-tratos a crianças em instituições de acolhimento em Sevilha, e concluíram que as mesmas assumiam um papel protetor, amortizando as consequências negativas que os maus-tratos traziam ou podiam trazer.

Alguns estudos anunciam que o tempo de permanência em acolhimento não se encontra associado a dificuldades no ajustamento das crianças ou jovens (Carrasco-Ortiz, Rodriguez-Testal & Hess, 2001; Zeanah et al., 2009) e outros estudos concluem que, quanto mais tempo permanecerem em acolhimento, menos dificuldades de socialização e comportamentos agressivos revelam (Attar-Schwartz, 2008).

Zurita e Fernández del Valle (1996) afirmam que a medida de acolhimento em instituição pode constituir um espaço seguro e um recurso importante. Destacam-se as vantagens apresentadas pelos autores:

- O acolhimento em instituição é sujeito a menos ruturas e adaptações mal sucedidas do que os outros tipos de colocação;
- O acolhimento em instituição não solicita, do mesmo modo que o acolhimento familiar, o estabelecimento de vínculos afetivos próximos com adultos estranhos;
- O tipo de relações instituídas, mais profissionais e mediadas, facilita o contacto pai-filho e promove o envolvimento e a proximidade da família biológica;
- Os centros de menores constituem contextos mais estruturados e organizados, com limites definidos para os comportamentos;
- As instituições têm capacidade de oferta de serviços especializados para o tratamento de problemáticas específicas, constituindo um contexto privilegiado para a realização de determinadas intervenções terapêuticas;
- As experiências propiciadas pela vida em grupo podem ser benéficas para os adolescentes.

As instituições de acolhimento são preferíveis a uma vida familiar disfuncional, desde que garantam as condições materiais e relacionais imprescindíveis ao desenvolvimento equilibrado das crianças (Fernández del Valle & Zurita, 2000).

Contudo, é fundamental que os espaços respondam às necessidades e interesses das crianças

ou jovens e que promovam um ambiente de segurança, calma e afetividade (Day & Midbjer, 2007). No fundo, trata-se de evitar que seja um espaço impessoal e reproduzir um ambiente familiar onde os ‘atores’ se sintam amados, valorizados e respeitados. Bravo e Del Valle (2003) mencionam que os adultos da instituição se assemelham à figura materna, no que concerne ao apoio emocional e instrumental.

No mesmo sentido, Anglin (2003) alerta para que estes espaços fomentem sentimentos de pertença, autoestima, confiança e autoeficácia.

Arpini (2003), num estudo com adolescentes, esclarece que estes caracterizam a instituição como o melhor período das suas vidas, onde estabeleceram vínculos que se mantiveram mesmo quando saíram.

Siqueira e Dell’Aglia (2006) consideram que o ambiente numa instituição é potenciador de relações e interações recíprocas de poder e afeto. Na investigação desenvolvida em Portugal por Faria, Salgueiro, Trigo e Alberto (2008, citados por Carvalho & Manita, 2010) procurou-se compreender as vivências associadas ao acolhimento em instituição através do olhar dos adolescentes institucionalizados. Os autores evidenciam que revela uma conotação positiva.

Em síntese, o acolhimento em instituição continua a ser visto como prejudicial e que deve ser evitado, mas ignora-se que, muitas vezes, apesar de existirem alternativas, em determinados casos, estas alternativas não existem. Esquece-se de considerar o supremo interesse das crianças ou jovens (Lei n.º147/99). É mais fácil e cómodo criticar as medidas aplicadas para salvaguardar os interesses e necessidades das crianças ou jovens e de as proteger da situação de risco em que se encontravam.

### **3.2.2. Desvantagens das Instituições de Acolhimento**

A investigação continua no sentido de compreender o impacto da privação de cuidados parentais e de outros distúrbios relacionados com a vinculação (O’Connor, Bredenkamp, Rutter & ERA Study Team, 1999; Boris & Zeanah, 1999; Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & the BEIP Core Group, 2005).

Vários estudos têm enfatizado o impacto negativo das instituições de acolhimento, nomeadamente do efeito negativo das experiências de privação e dos cuidados institucionais no desenvolvimento da criança (Provence & Lipton, 1962; O’Connor, Bredenkamp, Rutter & ERA Study Team, 1999; Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & the BEIP Core Group, 2005).

Algumas investigações enfatizam as sequelas resultantes do nível da qualidade da prestação de cuidados (Smyke et al., 2007), outras salientam as sequelas referentes à situação de exposição das crianças a um período de institucionalização prolongado (O’Connor et al., 2000) e a ausência do estabelecimento de uma relação de vinculação com um prestador de cuidados (Bowlby, 1973;

Altoé, 1990; Rutter & O'Connor, 1999; O'Connor, 1999). No entanto, Lin (2003) salienta que estão ainda por esclarecer quais os processos que originam o impacto negativo.

O acolhimento em instituição assume um lugar central na vida das crianças ou jovens. É, pois, um contexto possível de desenvolvimento de relações recíprocas de equilíbrio, de poder e de afeto (Yunes, Miranda, & Cuello, 2004; Siqueira & Dell'Aglia, 2010), que deve fomentar uma 'moral institucional' centrada no respeito pelas pessoas (Pain, 2004).

As instituições de acolhimento têm sido alvo de debate e discussão na Europa (Fernández del Valle & Zurita, 2000). Wolff e Fesseha (1998) descrevem que a colocação precoce de crianças e por longos períodos de tempo origina efeitos negativos. Consequentemente, aumenta o risco de desenvolverem atrasos cognitivos e psicopatologias sérias.

Efetivamente, vários estudos referem que, quanto mais tempo a criança ou jovem permanecer na instituição, maior a probabilidade de poder apresentar dificuldades globais de saúde mental, ao nível emocional e desenvolvimento físico (Ellis, Fisher & Zaharie, 2004; Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007), dificuldades de regulação emocional (Tottenham et al., 2010), depressão e problemas alimentares (Ellis, Fisher & Zaharie, 2004).

Outros autores partilham da mesma ideia, considerando que apresenta efeitos negativos (a curto, médio e longo prazo) no bem-estar da criança ou jovem, no que concerne ao nível intelectual e desenvolvimental, da vinculação, adaptação psicossocial, autoajuda, problemas do comportamento, desempenho académico, capacidade de atenção e linguagem (Bowlby, 1960; Spitz, 1951; Goldfarb, 1945, citados por Wolff & Fesseha, 1999). Também Durning (1998, citado por Fernandes, 2009) considera que as instituições podem ser maltratantes, quando não valorizam o sofrimento das crianças ou jovens, quando se verificam situações de negligência e violência ou quando as crianças não são atendidas na sua individualidade.

Os resultados de diversas investigações apresentam igualmente perspetivas negativas sobre esta medida de acolhimento:

- A presença de uma sintomatologia depressiva mais elevada do que a população em geral (Valencia, Torres, Vazquez & Dominguez, 1993);
- A falta de centralização nas necessidades específicas das crianças ou jovens (Bullock, Little & Milham, 1993; Casas, 1993; Vale, 1998, citados por Calheiros, Garrido, Moleiro, Rodrigues & Norberto, 2005);
- A ineficiência na promoção de competências que fazem com que os jovens saiam das instituições sem recursos psicossociais necessários à sua autossuficiência (Colca & Colca, 1996);
- A diminuição/demissão da responsabilidade familiar ao nível educativo ou afetivo (Bouchard, 1997).
- O isolamento social e a ausência de laços emocionais fortes quer dos profissionais, quer das

crianças ou jovens, devido ao facto da instituição ser um contexto fechado (Sloutsky, 1997);

- O facto de a experiência de vida em contexto de acolhimento em instituição ser uma cadeia inextricável de acontecimentos anteriores, contemporâneos e posteriores, numa relação complexa que alguns autores afirmam ser uma teia construtiva (Fisher & Bidell, 1998);
- As dificuldades no desenvolvimento físico, psicomotor e intelectual, perturbações da vinculação, problemas de comportamento e emocionais (Johnson, 2000);
- Fragilidade das redes de apoio social e afetivo (Siqueira & Dell’Aglia, 2006; Nelson et al., 2007);
- O desenvolvimento de punição, estigmatização e descriminação social, autoexclusão ou diferenciação negativa (Alberto, 2002);
- O controlo, regulação e teste, a níveis sem precedentes, das crianças que passam a maior parte do tempo em instituições que se regem e organizam em rotinas (Alderson, 2003, citado por Fernandes, 2009);
- Autoculpabilização por situações de fracasso (Han & Choi, 2006);
- As dificuldades em estabelecer relações estáveis com figuras significativas, uma vez que conhecem vários cuidadores (Graham, 2005);
- Incapacidade da instituição em garantir oportunidades necessárias ao desenvolvimento físico, social e psicológico das crianças ou jovens (Tolfree, 1995).

Weber (1999) ilustra a impossibilidade de manter e formar vínculos numa instituição, determinada por vários fatores, nomeadamente: (a) o elevado número de crianças; (b) o tratamento massificado e despersonalizante; (c) a rotatividade dos técnicos; (d) a transferência dos internos para outras instituições e (e) o desligamento da família e comunidade, entre outros.

Stein (2005) chama a atenção para o desenvolvimento de relações seguras nas instituições de acolhimento, uma vez que nem sempre são proporcionadas este tipo de oportunidades às crianças ou jovens devido à falta de preparação e rotatividade dos profissionais.

De acordo com o exposto anteriormente, pode afirmar-se que são vários os autores que discordam desta medida de acolhimento. Carvalho (2002) também deu o seu contributo sobre esta temática referindo que, o ambiente institucional não é o melhor ambiente de desenvolvimento devido ao atendimento padronizado (número de crianças por adulto, falta de atividades planeadas e fragilidade das redes de apoio social e afetivo). Nas instituições de acolhimento, observa-se igualmente a ausência de modelos adaptativos, as limitações na partilha de afetos e as dificuldades de ‘relacionamento horizontal e vertical’. Oliveira-Formosinho, Araújo e Sousa (2001/2002) acrescentam que, perante a adaptação a este novo contexto, as crianças confrontam-se com tarefas psicológicas, sociais e comportamentais demasiadamente exigentes perante a falta de recursos.



As crianças em acolhimento em instituição ou que vivem em ambientes de risco, segundo Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) revelam baixa autoestima, características defensivas, desconfiança, sentimento de culpa e agressividade. Wagner (2002) vai mais longe e afirma que a institucionalização produz historicamente crianças sem perspectiva de vida autónoma.

No nosso país, a medida mais frequente é o afastamento (total ou parcial) da criança ou jovem do meio natural de vida e a sua integração numa instituição, uma estrutura coletiva caracterizada pela ausência de uma 'relação de um-para-um' e onde os bens são partilhados por todos. A qualidade dos recursos humanos e materiais nem sempre é assegurada e assiste-se à rotatividade frequente de profissionais que não asseguram a continuidade educativa ao longo do crescimento e desenvolvimento das crianças ou jovens (Vilaverde, 2000), consequentemente leva à ausência de uma figura de vinculação consistente.

Vários estudos dizem-nos que os serviços prestados pelas instituições não se fundamentam nas necessidades e satisfação das crianças (Aldgate & Statham, 2001). Assim, considera-se necessária uma intervenção personalizada (Axford & Little, 2004) que atenda não só ao vivido das crianças ou jovens, mas também às suas necessidades e interesses individuais.

Algumas investigações defendem que a forma como as instituições estão organizadas (as características, o afastamento das crianças ou jovens da família) pode exercer um impacto negativo no desenvolvimento emocional e social (Alberto, 2002, citado por Martins, 2005). Quando as instituições não oferecem uma resposta efetiva às necessidades emocionais e sociais da criança ou jovem observam-se défices (McCall, 1999), mas, se a qualidade das instituições for melhorada, estes défices serão praticamente eliminados. Porém, o mesmo não se verifica nas relações sociais, porque persistem diferenças na qualidade das relações com os pares, mesmo com as crianças ou jovens adotadas por famílias funcionais (Hodges & Tizard, 1989).

Rizzini (1997) chama a atenção para o facto do acolhimento em instituição produzir um efeito negativo nomeadamente na dificuldade que as crianças ou jovens podem manifestar em estabelecer ligações significativas entre elas e os adultos. A mesma autora considera que, na instituição, a criança ou jovem é privada de ter uma família, uma relação de intimidade e cumplicidade, onde o afeto recebido pelos adultos que trabalham nas instituições é partilhado entre todos.

Siptz (1945, citado por Correia & Serrano, 2000), no seu estudo realizado com bebés institucionalizados, evidencia que ambientes pobres e ausentes entre a criança e o cuidador podem ter efeitos devastadores a curto e longo prazo no desenvolvimento da criança.

Giddens (1993/1997) alerta para a importância da relação cuidador/criança, uma vez que o cuidador pode estabelecer uma relação mais próxima, pura e íntima com a criança. No entanto, esta relação pode ser afetada, visto que o cuidador precisa de oferecer atenção a várias crianças ou

jovens, ao mesmo tempo. Nestas relações, existem múltiplos cuidadores, o que pode originar consequências negativas para o desenvolvimento das crianças ou jovens. Portanto, na falta de um adulto significativo, a criança ou jovem forma relações de apego umas com as outras (Alexandre & Vieira, 2004).

Na linha de pensamento de Santos, Calheiros, Ramos e Gamito (2001), estas crianças ou jovens, tornam-se, geralmente, mais inseguros e evitantes, devido à experiência traumática que experienciaram antes do acolhimento, evidenciando-se atrasos no desenvolvimento (físico, socioemocional, cognitivo e comportamental). Daí a importância de se criarem instituições de base familiar, reduzindo o número de crianças ou jovens acolhidos e o tamanho da instituição, onde os materiais e o ambiente são estruturados para promover uma atenção mais individualizada e relações de qualidade (Zurita & Fernández del Valle, 2005). Assim sendo, a existência de relações estáveis e de qualidade com uma figura de referência contribuirá para o bem-estar e desenvolvimento da criança ou jovem.

Skeels e Dye (1939) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar os efeitos dos ambientes no desenvolvimento das crianças em instituição de acolhimento. O estudo clarifica que, ambientes estimulantes e de qualidade são capazes de amenizar os efeitos nefastos de experiências e vivências negativas nos primeiros anos de vida.

O estudo da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (2004) revela que, na opinião de algumas crianças ou jovens, a instituição e o período de acolhimento representam uma imagem positiva ao nível das oportunidades e da qualidade das relações. Outros sujeitos do estudo realçam que alguns técnicos não possuíam as competências necessárias para exercer as suas funções, assim como promoviam contactos irregulares com a família de origem.

Os resultados do estudo do Centro de Estudos Territoriais (2005) enfatizam a importância do momento de entrada na instituição, devido ao corte com a família de origem e a ausência de explicação para a ocorrência do mesmo. Refere ainda que as visitas da família de origem foram escassas e irregulares, não existindo investimento da instituição para trabalhar com a mesma. No mesmo estudo, realça-se que a relação com as outras crianças ou jovens da instituição é percebida de forma positiva, comparando-se a ‘irmãos’.

Zortéa, Kreutz e Johann (2008) desenvolveram um estudo com crianças institucionalizadas e não institucionalizadas para analisar o desenvolvimento emocional através do desenho da imagem corporal. Nesse estudo, os autores clarificam que: existem diferenças similares na imagem corporal entre crianças que vivem com a família e crianças institucionalizadas; a instituição parece conseguir minimizar os efeitos negativos dos pais, auxiliando de forma positiva o seu desenvolvimento.

O estudo de Santos (2010) evidencia que o acolhimento em instituição, na perspectiva dos

sujeitos acolhidos, assume influências ao nível da proteção ou do risco nas crianças ou jovens. Os sujeitos referem ainda alguns aspetos negativos: a retirada brusca da família, o que origina sentimentos de tristeza, medo e isolamento; a falta de apoio emocional aquando da entrada na instituição, na fase de separação da família e adaptação ao centro de acolhimento; a falta de investimento na reaproximação dos laços; a falta de acompanhamento individualizado (ex. conforto afetivo e emocional, atendimento das características pessoais, apoio).

A medida de acolhimento em instituição pode, desta forma, apresentar consequências a vários níveis. Veja-se cada uma delas.

#### **a) Consequências ao Nível Cognitivo**

As investigações desenvolvidas com crianças ou jovens em instituições de acolhimento revelam uma deterioração do desenvolvimento das funções cognitivas e da linguagem (Kroupina, 2003). No entanto, alguns estudos referem que a intervenção precoce (ex. integração da criança num ambiente familiar) possa alargar a recuperação destas competências desenvolvimentais (Johnson, Browne, Hamilton-Giachritsis, 2006).

Alguns autores como Goldfarb (1943), Provence e Lipton (1962) explicam que, aos dois anos de idade, uma grande parte das crianças em instituições de acolhimento evidenciam um atraso de desenvolvimento progressivo.

Os estudos de Kaler e Freeman (1994) enfatizam que, das 25 crianças da amostra, 20 revelam um nível cognitivo inferior ao esperado para a sua idade cronológica. Os autores atestam ainda que nenhuma das crianças inseridas nesta modalidade de acolhimento atingiu o nível cognitivo necessário à sua faixa etária, ao contrário das crianças não institucionalizadas que não manifestaram atraso neste nível.

Tal como outros autores enunciados anteriormente, Sloutsky (1997) menciona que os cuidados institucionais proporcionam resultados negativos no desenvolvimento cognitivo das crianças. O autor refere também que a idade de entrada na instituição influencia o desenvolvimento, uma vez que o autor reitera que existe uma relação negativa entre o motivo que levou ao acolhimento e os níveis de inteligência registados e uma relação positiva entre a idade de entrada na instituição e os resultados intelectuais.

As investigações de Frank, Klass, Earls e Eisenberg (1996) explicam que os atrasos desenvolvimentais nas crianças em acolhimento em instituição estão relacionados com a fraca estimulação sensorial e social a que estão sujeitas (ex. passar bastante tempo no quarto sem brinquedos, ausentes do contacto interpessoal).

Rutter e ERA Study Team (1998) estudaram os défices de desenvolvimento de crianças romenas, adotadas no Reino Unido, com menos de dois anos de idade. A investigação clarifica que

as crianças adotadas antes dos seis meses de idade recuperam completamente ao nível cognitivo, ao contrário das outras adotadas depois dos seis meses que, apesar da evolução positiva que apresentam, não recuperam completamente.

Na mesma linha de pensamento, O'Connor e seus colaboradores (2000) esclarecem que a carência de cuidados em idades precoces compromete o desenvolvimento ao longo do tempo.

O estudo de Nelson et al. (2007) realça a diferença entre crianças institucionalizadas e não institucionalizadas inseridas em famílias de acolhimento. Os autores esclarecem que os resultados ao nível cognitivo das crianças institucionalizadas são claramente inferiores aos das não institucionalizadas e/ou inseridas em famílias de acolhimento. Por outras palavras, o estudo reforça: o impacto negativo desta medida ao nível do desenvolvimento cognitivo em idades precoces, nomeadamente nos dois primeiros anos de vida; a importância da integração desde cedo em família de acolhimento, uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo; as vantagens da integração familiar no bem-estar da criança.

Sendo assim, de acordo com os estudos mencionados anteriormente pode afirmar-se que, quanto mais cedo a criança ou jovem for retirada do contexto institucional, melhores são os resultados ao nível cognitivo.

#### **b) Consequências ao Nível dos Domínios Físicos e Neurobiológicos**

A investigação tem salientado a importância da construção de uma base sólida nos primeiros anos de vida da criança.

Para o desenvolvimento do cérebro é essencial a presença de uma figura de vinculação que lhe proporcione experiências e interações responsivas. Esta ideia é expressa por Schore (2001), que relata que o desenvolvimento cerebral resulta da relação entre a criança e a figura de vinculação ou prestadora de cuidados. Esta relação entre ambos, caracterizada pelo cuidado responsivo e caloroso, denominada de relação de vinculação segura, promove o desenvolvimento e o crescimento cerebral (Glaser, 2000). Contudo, se a criança se encontrar privada de um contacto mais caloroso e próximo com o cuidador, observando-se igualmente negligência e abuso, estes fatores podem afetar o desenvolvimento cerebral, conduzindo à atrofia e défices neuronais.

O abuso, geralmente, ocorre em contexto familiar (Wolfe, Jaffe & Jetté, 2003) e a negligência também pode estar presente no contexto institucional: excessiva preocupação com as rotinas e cuidados físicos, colocando menos ênfase na necessidade de interação das crianças (Giese & Dawes, 1999); insuficiente estimulação motora, sensorial e cognitiva; dificuldades na modulação e discriminação sensorial (Lin, 2003); atrasos no crescimento físico e psicomotor (Provence & Lipton, 1962).

A investigação de Gunnar, Plorison, Chisholm e Schuder (2001) com crianças romenas, adotadas depois de um período de acolhimento em instituição superior a oito meses, esclarece que as mesmas produzem níveis mais elevados de cortisol durante o dia, em comparação com as crianças não institucionalizadas e as que se encontram inseridas por um período inferior a quatro meses. Também Rosen e Schulkin (1998) referem que o *stress* a que as crianças ou jovens são submetidos, durante o acolhimento em instituição, contribui para que fiquem alerta e condiciona o seu desenvolvimento.

### **c) Consequências ao Nível Socioemocional e Comportamental**

Vários autores enfatizam que as crianças em instituições de acolhimento apresentam mais dificuldades sociocomportamentais, como os problemas de comportamento e dificuldades ao nível da competência social e da interação com pares (Johnson, Browne & Hamilton-Giachritsis, 2006; Instituto de Segurança Social, 2010).

Nas palavras de Cicchetti e Tucker (1994), a mudança das figuras de vinculação em idades precoces encontra-se relacionada com perturbações do funcionamento socioemocional, isto é, na capacidade de regulação emocional e na qualidade das relações sociais na infância (Milan & Pinderhughes, 2000) e também na idade adulta (Provence & Lipton, 1962).

O estudo desenvolvido por Roy (1983) conclui que, comparativamente com crianças integradas em acolhimento em instituição e crianças do grupo de controlo, as primeiras apresentavam maiores índices de défice de atenção, comportamentos sociais inadequados, procuravam uma atenção constante dos professores e revelavam dificuldades de relacionamento com os pares. Portanto, também o autor partilha da ideia de que as dificuldades sociocomportamentais resultam da vivência institucional.

De acordo com a investigação de Kaler e Freeman (1994), com crianças entre os 23 e os 50 meses, os autores enfatizam que as crianças inseridas em meio institucional apresentam vários défices no que diz respeito ao comportamento adaptado, à comunicação social, ao autorreconhecimento visual, ao funcionamento interpessoal, à brincadeira e às interações e manifestam competências ao nível da interação social com os pares.

Sloutsky (1997) compara as crianças que vivem em contexto familiar e as que vivem em contexto institucional. O autor infere que o contexto institucional influencia o desenvolvimento socioafetivo, ou seja, as crianças demonstravam uma certa tendência para serem menos aptas a identificar as emoções dos outros (empatia) e mudavam de opinião quando pressionadas por figuras adultas (conformidade). O mesmo autor explana que os técnicos estabelecem com as crianças uma relação de poder e uma relação restritiva, sem exprimirem as suas emoções. No contexto familiar, o

autor acrescenta que as crianças experienciam uma variedade de relações interpessoais que fomentam a sua exposição a processos de negociação, cooperação e empatia, entre outros.

Vários são os estudos que têm procurado compreender as consequências do acolhimento em instituição a vários níveis, em função do tempo de permanência (Fisher, Ames, Chisholm & Savoie, 1997; Chisholm, 1998; Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & the BEIP Core Group, 2005; Van IJzendoorn & Juffer, 2006). Alguns autores referem que a presença durante longos períodos de tempo em instituições pode originar dificuldades emocionais (Tottenham et al., 2010, citados por Magalhães & Calheiros, 2014) e comportamentais nas crianças (Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007).

No entanto, convém não esquecer que a experiência severa e prolongada a comportamentos inadequados, a privação de oportunidade para desenvolver relações de vinculação próxima também contribuem, em larga medida, para os défices que as crianças apresentam ou desenvolvem.

Efetivamente, os problemas de comportamento encontram-se também associados a colocações mal sucedidas e a ruturas sucessivas da criança ou jovem (Del Valle & Bravo, 2009; Del Valle et al., 2008; Johnson et al., 2006; Keil & Price, 2006; citados por Amaral & Martins, 2014).

Em Portugal, segundo dados do Instituto de Segurança Social (2011), 14,1% das crianças ou jovens revelam problemas de comportamento, o que compromete o seu desenvolvimento.

#### **d) Consequências na Relação de Vinculação**

A experiência em instituição de acolhimento na infância é associada a perturbações graves de vinculação (Provence & Lipton, 1962; Singer, Brodzinsky, Ramsay, Steir & Waters, 1985; Pilowsky, 1995; Stovall & Dozier, 2000), nomeadamente na capacidade de estabelecer relações com as figuras prestadoras de cuidados na instituição (Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & the BEIP Core Group, 2005) e no desenvolvimento da vinculação atípica (Vondra & Barnett, 1999).

A investigação de Tizard e Rees (1975) salienta que, apesar da qualidade institucional, as crianças necessitam de uma figura especial prestadora de cuidados, uma vez que os técnicos não eram encorajados a desenvolver relações próximas com as crianças ou jovens. De acordo com o mesmo estudo, os autores atestam que, das 26 crianças estudadas, 18 manifestam indícios de perturbação de vinculação. Contrariamente, Hodges e Tizard (1989) afirmam que, apesar da privação de vínculos seguros, durante os primeiros anos de vida, tal facto não constitui uma incapacidade para arquitetar relações de vinculação no futuro, se as crianças forem integradas num contexto familiar responsivo e disponível.

Paralelamente, foram desenvolvidos estudos para analisar a qualidade das relações em crianças em acolhimento em instituição (Hortacsu & Cesur, 1993; Marcovitch et al., 1997).

Hortacsu e Cesur (1993) declaram que a separação das figuras de vinculação primárias acarreta uma influência negativa nas estratégias de vinculação. Para os autores, as crianças inseridas neste contexto estão mais propensas a desenvolver uma organização de vinculação insegura-evitante ou insegura-ambivalente, comparadas com as inseridas em meio familiar. Os autores afirmam ainda que, no meio institucional, se encontram reunidos um conjunto de *stressores*, tal como a falta de responsividade, vários prestadores de cuidados e incerteza quanto à sua vida futura.

Rutter e O'Connor (1999) consideram que, no meio institucional, não existem cuidados personalizados, o que origina distúrbios sociocomportamentais nas crianças ou jovens. Para além destes cuidados, observa-se ausência de vínculos e qualidade das relações na vida destas crianças ou jovens.

Outros são os fatores que influenciam a vinculação, nomeadamente a presença (ou ausência) de recursos pessoais e sociais (McCall & Groark, 2000); a qualidade dos cuidados oferecidos à criança; o tempo de permanência na instituição e a idade de entrada na mesma (O'Connor, Bredenkamp, Rutter & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team, 2000; Zeanah, Smyke, Koga, Carlson & the BEIP Core Group, 2005).

Porém, mesmo que a duração da colocação em ambiente institucional seja por um longo período de tempo, é possível que a criança ou jovem desenvolva uma relação de vinculação com uma figura de referência, se esta assegurar qualidade na prestação de cuidados, for sensível e responsiva e capaz de ajudar nas suas necessidades e dificuldades (Dozier, Stovall, Albus & Bates, 2001).

### **3.2.3. As Instituições de Acolhimento e as Necessidades das Crianças ou Jovens**

*As crianças não são lousas das quais o passado pode ser apagado com uma esponja, e sim seres humanos, que carregam consigo suas experiências anteriores e cujo comportamento presente é profundamente influenciado por tudo o que se passou antes.* (Bowlby, 1951/1995).

Cyrulnik (2000) afirma que “não pertencer a ninguém é tornar-se ninguém” (p. 85). Uma criança que não pertence a ninguém fica à ‘margem’ da sociedade, o que condiciona o seu desenvolvimento, sentimento de fluidez e desorientação pessoal e social. Se a criança não tem referências consistentes acaba por se sentir ‘desvinculada’ de si e dos outros, como uma pessoa abandonada e perdida, ou seja, em risco intrapessoal, interpessoal e social. Os olhares concebem o sentido de valor pessoal e de pertença. O mesmo autor afirma que existe uma patologia de pertença, ou seja, sem pertença o processo de individualização é comprometido.

A criança em acolhimento em instituição passa por uma experiência que envolve perda das suas referências de vida: o mundo que conhecia deixa de existir e é-lhe proposto um novo, em que deve reaprender a relacionar-se, a dar e receber, a esperar e corresponder... A perda representa a privação de tudo para a criança: a perda do amor, segurança, proteção (James, 1994). Estas crianças, nas palavras de Costa (1993), andam sempre à procura de ‘migalhas’ de amor e ternura.

Os resultados da investigação de Quintães (2009) consideram que o corte abrupto entre as crianças ou jovens e a família de origem é um fator de fragilidade emocional, devido à perda dos vínculos afetivos e ao afastamento das figuras de referência. Os sujeitos do estudo salientam o facto de não lhes terem sido explicados os motivos da institucionalização. Entre os aspetos negativos, o estudo refere que a instituição se foca demasiado no trabalho com as crianças, descuidando a articulação com a família de origem e com a comunidade. Os sujeitos revelam ainda sentimentos ambivalentes relativamente à experiência na instituição: por um lado, um espaço físico seguro e promotor de relacionamentos positivos e, por outro, uma estrutura demasiado rígida, que não respeita a individualidade de cada um.

Schaffer (1990) clarifica que as crianças são afetadas, porque são mantidas ‘emocionalmente à espera’, sem oportunidade de formar vínculos afetivos. O autor explica que é “melhor o sofrimento por mais uma separação do que um período de solidão emocional” (p. 128).

Wolfe e Pierre (1993) referem algumas perturbações das crianças vítimas de maus-tratos e que vivem em instituições de acolhimento:

- Problemas de comportamento, devido não só à carga traumática que carregam como também às roturas de relações que sucessivamente estão expostas e que as colocam em risco emocional (Parker, Ward, Jackson, Aldgate & Wedge, 1991);
- Perturbações no desenvolvimento relacional, afetivo e de identidade (Calheiros, Fornelos & Dinis, 1993; Jorge, 1985), desenvolvendo uma vinculação insegura e dificuldade de relacionamento com os pais (Whitaker, Archer, & Hicks, 1998), baixa autoestima e expectativas negativas sobre o futuro;
- Défices cognitivos e de raciocínio sociomoral (Jorge, 1985).

De acordo com Sá (1995), as crianças ‘ávidas de pais’ procuram estabelecer vínculos com figuras de referência. Strecht (1998) enumera duas necessidades fundamentais destas crianças: ao nível afetivo e educacional. As primeiras dizem respeito às necessidades de carinho, sensibilidade e afeto. As segundas referem-se à necessidade de estimulação e acompanhamento do adulto para as ajudar no sucesso escolar. O mesmo autor define ainda três quadros comuns que caracterizam estas crianças, nomeadamente: i) as imaturidades estruturais - crianças com um *Eu* não estruturado, caracterizadas por imaturidade, atrasos ao nível escolar, da linguagem, aprendizagem, problemas de



comportamento, entre outros; ii) as depressões - caracterizadas pela baixa auto-estima, tristeza, dificuldades de aprendizagem, falhas na identidade; iii) as desorganizações pré-psicóticas ou psicóticas - crianças desorganizadas, confusas.

As crianças estabelecem relações com adultos de referência e são estas relações a base para a vinculação. A investigação levada a cabo por Salgueiro (1999) salienta os riscos precoces (relação de vinculação com falhas, de origem nos primeiros anos de vida das crianças) e riscos tardios (insegurança vinculatória). O autor refere que os recursos internos e externos determinam o modo como os riscos podem ser ultrapassados, condicionando o futuro das crianças.

Bowlby (1973) alerta para o facto de que os efeitos negativos provenientes da separação podem ser minorados sempre que o novo meio de desenvolvimento da criança assegure duas condições imprescindíveis: a presença de uma pessoa conhecida e/ou objetos familiares e a prestação de cuidados maternos por parte de uma mãe substituta.

A perda parental ou das figuras de referência leva a desordens psiquiátricas, como a depressão, que se manifestam mais tarde associadas a fatores de risco (Rutter, 1990). Esta perda envolve igualmente distúrbios de personalidade (Quinton & Rutter, 1988; Rutter, 1990), baixa autoestima e experiências adversas que podem desencadear situações de ameaça a si própria (Kandel & Davies, 1986; Miller et al., 1986; Robins, 1986).

No entanto, nem todas as crianças desenvolvem desordens. Richters e Weintbraub (1990, citados por Martins, 2004) enunciam algumas razões para a indeterminação: (a) vários comportamentos similares podem desempenhar funções diversificadas em diferentes crianças ou momentos díspares das suas trajetórias desenvolvimentais; (b) a maior parte dos índices de adaptação baseia-se nas classificações de aspetos internos e externos do funcionamento das crianças por parte dos pais, professores, pares ou entrevistadores.

Na verdade, a qualidade das relações interpessoais que se traduz, dentro e fora da instituição, não corresponde somente a uma dimensão da qualidade de vida e do bem-estar das crianças ou jovens, mas é também uma construção para o desenvolvimento e bem-estar emocional. Nas palavras de Sá (1995), estas crianças encontram-se abandonadas por ‘fora e por dentro’, em risco de solidão, sem espelho e com uma ‘dor sem reparação’. Na perspetiva do autor, as crianças não se sentem filiadas (parte dos pais) e não se sentem vivas neles. Importa, contudo, salientar que, mesmo sentindo e reconhecendo determinadas falhas dos pais, os filhos querem voltar para casa devido ao vínculo que os liga - com esperança de regresso ao lar, o único que conhecem e onde aprenderam a viver.

Strecht (1998) enfatiza a ansiedade gerada pelos afetos de separação em relação aos pais. Este autor refere ainda que o traumatismo vivenciado pelas crianças leva igualmente à esperança de regresso ao lar. Berger (1998) classifica este desejo como obsessivo.

As instituições de acolhimento podem ser um recurso importante para auxílio, apoio a longo prazo das crianças ou jovens, realização de trabalhos com os pais, prestação de serviços e apoio após reunificação familiar e preparação para adoção. São, pois, uma alternativa para a resolução dos problemas da criança ou jovem que requer uma atenção profissionalizada e que necessita de estabelecer relações interpessoais. Quando se fala nestas relações, focamo-nos essencialmente nas dinâmicas relacionais propriamente ditas (entre adultos, entre crianças ou entre outros adultos e crianças). Estas relações acontecem no meio institucional, existindo um conjunto de condições e fatores que influenciam as dinâmicas relacionais. Martins (n.d.) refere algumas influências:

- A localização física - o isolamento que caracteriza grande parte das instituições, condicionando o acesso a serviços, recursos, a qualidade e a frequência das trocas entre o meio;
- A aparência externa, isto é, o olhar que as pessoas têm sobre as instituições;
- A organização dos espaços interiores, o número, a dimensão, a funcionalidade dos comportamentos, as regras estabelecidas pelas instituições que acabam por condicionar as vivências relacionais;
- Os critérios e procedimentos de ordem funcional, as práticas instituídas, as regras de funcionamento;
- As conceções que as instituições e os seus intervenientes têm do seu papel e intervenção, os objetivos e as práticas que as definem;
- A dimensão e a composição das equipas de trabalho, o clima no trabalho, a formação e os critérios de recrutamento são essenciais na qualidade das relações e na qualidade dos serviços prestados nas instituições;
- Os modelos de relacionamento permitidos e promovidos pelas instituições relativamente às famílias, as trocas entre as instituições e a comunidade e outras entidades.

As relações de qualidade influenciam o desenvolvimento a vários níveis, nomeadamente ao nível da autoestima, estabilidade e sentimento de controlo (Bravo & Del Valle, 2009, citados por Parente, Mendes, Teixeira & Martins, 2014). Estas relações desencadeiam ainda níveis mais baixos de ansiedade e menos comportamentos agressivos (Legault, Anawati & Flynn, 2006, citados por Parente, Mendes, Teixeira & Martins, 2014).

Silva (2004) salienta alguns fatores que podem determinar a qualidade da instituição, nomeadamente: (a) a qualidade das condições e oportunidades oferecidas; (b) a idade da criança ou jovem quando admitida na instituição; (c) a história de vida prévia; (d) as características individuais das crianças ou jovens; (e) o tempo de permanência; (f) os cuidados diferenciados; (g) as características do meio e as vivências quando a criança ou jovem sair da instituição.

À medida que a investigação foi evoluindo, várias foram as perspetivas teóricas sobre os efeitos do acolhimento em instituição, indicando aspetos negativos e positivos. De facto, os resultados não são iguais para todos: para uns, o acolhimento em instituição é visto como um espaço de proteção, para outros, como um espaço de risco. Vários podem ser os fatores que influenciam os efeitos da experiência nas instituições: as características individuais, as condições da família de origem e as características dos serviços.

As características individuais da criança ou jovem, da família de origem e a história do acolhimento contribuem para os efeitos da experiência do acolhimento (Pecora, Whittacker, Maluccio, Barth & Plotnick, 2000, citados por Kerman, Wildfire & Barth, 2002). Nos modelos estatísticos realizados para perceber o bem-estar e o desenvolvimento futuro, a idade de entrada no acolhimento, o género, as experiências de acolhimento anteriores e a raça constituem, a maior parte das vezes, as únicas características individuais da criança ou jovem (Berrick, Needell, Barth, & Jonson-Reid, 1998, citados por Kerman, Wildfire & Barth, 2002).

As condições da família de origem manifestam-se no comportamento e no desenvolvimento da criança ou jovem. As experiências vividas no seio da família, o *background* - antecedentes familiares (Kerman, Wildfire & Barth, 2002; Maclean, 2003), as condições económicas ou a pobreza da família podem originar efeitos negativos futuros (Kerman, Wildfire & Barth, 2002).

O tipo de resposta e as características dos serviços, a duração da medida de acolhimento em instituição, a idade de saída e a qualidade desses serviços pode influenciar o desenvolvimento, o bem-estar e o sucesso das crianças ou jovens (Kerman, Wildfire & Barth, 2002; Gunnar, Bruce & Grotevant 2000, citados por Martins, 2005). As relações afetivas e a qualidade dos cuidados (Siqueira & Dell’Aglia, 2006; Maclean, 2003) também se revelam determinantes para as crianças ou jovens.

A qualidade institucional diz respeito a um processo de mudança que conduz a uma aprendizagem e melhoria contínuas. Para a referida qualidade, considera-se relevante o tipo de experiências e oportunidades proporcionadas às crianças ou jovens. Importa, pois, perceber que tipo de organização é mais vantajosa para elas (rotinas, constituição de grupos, tarefas escolares...) e quais os fatores de sucesso e insucesso na experiência da medida de acolhimento em instituição. Por outras palavras, como enunciam Trigo e Alberto (2010) é necessário compreender:

como é gerido o dia-a-dia; que práticas educativas são utilizadas; que oportunidades de desenvolvimento são proporcionadas; como são resolvidos os problemas; que padrões de comunicação se estabelecem; se o modelo de funcionamento é mais profissional ou familiar; que relações se constituem com os pares; que tipo de relação tem com o exterior; que grau de participação e envolvimento têm as crianças e adolescentes na organização da instituição (p. 132).

A qualidade da resposta ao contexto engloba as relações estabelecidas com as crianças ou jovens e garante o seu desenvolvimento pessoal e psicoafetivo. A resposta às suas necessidades (cognitivas, afetivas e sociais) é indispensável ao desenvolvimento saudável. Evans (1996) acrescenta a importância da satisfação das necessidades de segurança, apoio na saúde, interações positivas com os adultos de referência, oportunidades de amor, afeto e ternura.

A qualidade das instituições, para Trigo e Alberto (2010), é necessária para “a partilha de responsabilidades na gestão dos cuidados às crianças, a sensibilidade e a individualização da relação e o estabelecimento de laços pessoais estáveis” (p. 133), com vista a atender ao desenvolvimento e às necessidades emocionais das crianças ou jovens.

Os profissionais que trabalham nas instituições são, pois, uma referência para a criança ou jovem e devem procurar estar ‘emocionalmente disponíveis’, investindo numa relação individualizada e compreensiva, autêntica e empática (Munson, Smalling, Spencer, Scott & Tracy, 2010). Por outras palavras, existindo qualidade dos contactos e intervenções menos comportamentalistas (Macedo, 2010) e contratualizadas. Estes profissionais devem, ainda, interagir com as crianças e os jovens, criando experiências positivas, para ajudá-los a alcançar metas de desenvolvimento (Anglin, 2002, citado por Silva & Gaspar, 2013).

Também Groark, Muhamedrahimov, Palmov, Nikiforova e McCall (2005), chamam a atenção para a importância da organização institucional e a formação dos profissionais, no sentido de possuírem uma maior responsabilidade nas interações. Os autores alertam ainda para o facto dos profissionais estarem atentos ao desenvolvimento emocional e social das crianças ou jovens.

Apesar das intervenções para a melhoria da qualidade das condições materiais nas instituições, a dimensão afetiva continua a ser a mais carenciada e a que necessita de uma maior intervenção.

As instituições podem criar condições de desenvolvimento e realização pessoal para as crianças que se encontram mais fragilizadas (Sani, 2002). Estas mesmas instituições, embora possam não satisfazer todas as necessidades emocionais da criança ou jovem, ao removerem os fatores de risco presentes no microsistema onde se encontrava inserida e criando oportunidades que promovam a adaptação, funcionam como ‘motor’ do desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, Araújo & Sousa, 2001/2002).

Raymond (1996, 1998, citado por Trigo & Alberto, 2010) salienta vários aspetos, indispensáveis numa instituição, para a promoção do desenvolvimento e bem-estar das crianças ou jovens:

- Criar um ambiente securizante (organização estável);
- Ajudar as crianças ou jovens nas suas angústias;

- Promover o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade da criança ou jovem;
- Evitar a revitimização da criança ou jovem e o recurso à violência física e/ou verbal;
- Co-construir projetos de vida;
- Apostar em relações de vinculação estáveis, atendendo à relação cuidador-criança;
- Proporcionar atividades educacionais enriquecedoras, recursos e experiências.

O papel dos técnicos que trabalham com estas crianças ou jovens é determinante para o seu futuro. A qualidade das relações e interações é o fator-chave para o sucesso do acolhimento institucional (Holden, 2009, citado por Silva & Gaspar, 2013). Por isso, é essencial que sejam disponíveis e presentes, permitindo que a criança ou jovem sinta confiança em si e nos outros e que as suas necessidades são satisfeitas. Importa igualmente que a equipa demonstre interesse em conhecer a perspetiva da criança ou jovem, que tenha em conta os seus sentimentos e seja um suporte na ajuda da gestão das emoções, assim como na gestão do comportamento (através do reforço, negociação, cooperação e valorização da criança ou jovem).

Como já foi referido anteriormente, a qualidade das relações é absolutamente determinante para a criança ou jovem em acolhimento em instituição (Dixon & Stein, 2003; Sinclair & Gibbs, 1998). No estudo de Happer, McCreadie e Aldgate (2006, citados por Calheiros et al., 2003), a maioria dos jovens envolvidos no estudo relata a importância de existir pelo menos uma pessoa que se preocupava com eles. Neste sentido, os técnicos assumem um papel decisivo na promoção do desenvolvimento psicossocial, no planeamento e desenvolvimento de “atividades que ativamente criem oportunidades para que o jovem aumente o seu capital social, facilitando assim (...) a sua integração” (Calheiros et al., 2003, p. 252).

Amaral e Martins (2014) sintetizam quatro orientações essenciais para a intervenção adequada em acolhimento em instituição: (i) o acompanhamento psicoterapêutico e intervenções individualizadas; (ii) o treino de competências pessoais e sociais; (iii) a intervenção familiar; (iv) a articulação com os serviços da comunidade.

Os técnicos precisam de articular e intervir no sentido de garantir uma resposta adequada às necessidades educativas das crianças ou jovens (Attar-Schwartz, 2008).

O clima institucional parece influenciar o funcionamento equilibrado das crianças ou jovens, especialmente nas atividades disponibilizadas, na promoção de um ambiente securizante e relações amigáveis e na adequação do contexto às necessidades das crianças ou jovens (Attar-Schwartz, 2008), o que lhes proporciona a satisfação e bem-estar.

Em suma, não pode afirmar-se que o acolhimento em instituição não é a melhor opção, sendo, em muitos casos a única. Esta medida de acolhimento, como explanam Trigo e Alberto (2010), traz “riscos e oportunidades, limites e potencialidades, perdas e conquistas, sonhos e

desilusões... pintando de forma mais ou menos colorida as histórias de vida de cada criança ou adolescente” (p. 139). Pretende-se, assim, que esta medida seja o mais semelhante possível a um ambiente familiar, assegurando as condições necessárias que permitam a educação, o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança ou jovem (Lei nº 147/99, art. 49º).

### 3.3. Contextos Educativos Formais

As crianças frequentam, cada vez mais, algum tipo de contexto de educação formal, desde os primeiros anos de vida, devido às mudanças socioculturais e económicas das famílias (Melhuish, 2001; Rosenthal, 1994). Cresce o aumento da procura de cuidados extrafamiliares, o que exige um aumento no investimento de serviços para as crianças. Este investimento exige qualidade.

Surge, neste contexto, a premência da definição de currículo, no seu sentido mais lato. Vários autores definem currículo como programa, mas esta definição limita o planeamento e o desenvolvimento curricular.

Propõe-se uma visão de currículo como algo dinâmico, baseado numa prática sólida e construtivista, capaz de se auto-organizar.

As definições tradicionais de currículo tendem a valorizar mais a componente académica e a focar-se na preparação para a escola (Montenegro, 2001), centrando-se na aprendizagem e estando distante dos interesses das crianças. Por outras palavras, o currículo em educação de infância tende a centrar-se no processo de ensino e nas atividades planeadas, esquecendo-se que o mesmo implica intencionalidade educativa. Também Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015) referem que “o papel do/a educador/a, a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que desemboque numa ação pedagógica articulando positiva e democraticamente as questões curriculares e de género” (p. 51).

O currículo é mais do que uma simples organização de conhecimentos. Na perspetiva de Machado e Gonçalves (1991) é um “processo através do qual os alunos adquirem conhecimento e compreensão, desenvolvem habilidades e outras atitudes, apreciações e valores” (p. 45). Os autores acrescentam, ainda, que existe um currículo escondido (*hidden curriculum*) ou oculto, que corresponde ao “conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional” (p. 44), mas que não estão explicitamente incluídas no plano.

A conceção de currículo vai ao encontro da definição de Sá-Chaves (2003), que faz referência à sua dupla dimensão, ou seja, a dimensão instituída e a dimensão instituinte. A primeira refere-se às aprendizagens essenciais como indispensáveis para os alunos. A segunda caracteriza-se pelo modo como cada educador operacionaliza o seu plano de estudos, tendo em conta o contexto da prática e as características dos autores que nele intervêm, pois corresponde ao conceito de desenvolvimento curricular.

Na opinião de Lawton (1975), “os currículos são construídos com aspetos particulares da vida, conhecimento, atitudes e valores selecionados da cultura total de uma sociedade para a transmissão a futuras gerações dentro da estrutura dos sistemas educacionais” (p. 66).

Siraj-Blatchford (2004) esclarece que “o currículo deve indicar a *extensão* e o *equilíbrio* adequados às matérias e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças” (p. 13). Obter um currículo de qualidade, na perspetiva da mesma autora, significa ter um conhecimento e entendimento comum de: aprendizagem ativa; oportunidades iguais para todos; parceria com a família e a comunidade; interações com os adultos e entre pares; avaliação, observação e manutenção de registos; fatores ambientais e equipas multidisciplinares.

#### **a) Contexto de Creche**

A organização do ambiente e dos materiais são determinantes na creche. Influenciam não só a qualidade das interações e das atividades desenvolvidas, mas também exercem influência sobre as crianças e os adultos. Ao organizar o contexto, o educador estimula na criança a curiosidade, a exploração, manipulação e autonomia, com o objetivo de atingir a aprendizagem e desenvolvimento e dando ênfase a situações de aprendizagem na zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Por isso, o ambiente na creche é um recurso e um indicador da experiência diária que contempla o ‘quê’ e ‘para quê’ da experiência.

A organização do programa da creche deve incluir a conceção do espaço, a criação de diferentes atividades e a organização das rotinas diárias (ex. alimentação, muda da fralda, lavar as mãos, dormir, vestir, atividades livres e orientadas, observação, registo...). Estas rotinas requerem um planeamento rigoroso (Portugal, 2001).

É de destacar que as atividades planificadas correspondem apenas a uma parte daquilo que será a educação na creche. As crianças pequenas não se desenvolvem adequadamente em ambientes escolarizados (atividades em grupo dirigidas pelo adulto), mas em contextos calorosos, atentos às necessidades e características de cada uma e do grupo. Esta ideia vai ao encontro da opinião de Portugal (1998) que refere que o currículo tem particularidades e deve ser desenvolvido no sentido de responder a todas as necessidades das crianças, favorecendo o seu bem-estar e alegria.

O currículo para crianças em contexto de creche deve conter um programa com diferentes oportunidades de aprendizagem, vivências e experimentação, caracterizado por assegurar: uma transição suave entre a casa e a creche; experiências familiares; uma atitude atenta e calorosa do adulto e diversas oportunidades de exploração (ex. brincar, jogar, descobrir, sentir, desenvolver uma aprendizagem pessoal, satisfazer as necessidades básicas...).

Pode, ainda, afirmar-se que a creche é um contexto educativo curricular de aprendizagem e de significados. Envolve um conjunto de instrumentos essenciais que asseguram a satisfação das necessidades da criança: físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores (Portugal, 2012).

Em suma, o currículo na creche é uma dinâmica interativa das diversas experiências proporcionadas pelo educador, criança e famílias, que deverá permitir uma continuidade no contexto pré-escolar.

#### **b) Contexto de Jardim-de-infância**

Na Educação Pré-Escolar foram implementadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho nº 5220/97 de 10 de julho. As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) baseiam-se no princípio geral de que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica “sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 15).

Deste princípio geral, surgem os objetivos gerais pedagógicos estipulados para a educação pré-escolar (artigo 10º, da lei nº 5/97, de 10 de fevereiro):

- a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Partindo do princípio que o educador é um gestor flexível do currículo (Vasconcelos, 1997; Marchão, 2012), as OCEPE constituem um quadro de referência para os educadores de infância



para promoção da melhoria da qualidade da educação pré-escolar e “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 1).

Para além de serem um quadro de referência para os educadores, as OCEPE conferem visibilidade à educação pré-escolar, estimulam a continuidade educativa (num espaço vocacional alargado e de interações), promovem a qualidade educativa e constituem para os educadores uma prática de reflexão crítica, de partilha e cooperação (Cunha, 2007).

Na perspetiva de Ludovico (2007), as orientações curriculares são “um conjunto articulado de princípios que permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 35). Permitem ainda aos educadores desenvolverem uma atitude reflexiva sobre a sua prática, avaliá-la e ajustar estratégias de inovação. O mesmo autor salienta a possibilidade de proporcionarem uma maior dinâmica de inovação e maior qualidade, “constituindo uma ocasião de procura de novas e melhores práticas com as crianças e de relação com todos aqueles que desempenham um papel na educação, apontando para um trabalho em equipa, assente em bases teóricas sólidas e coerentes” (p. 36).

Vasconcelos (2001) corrobora a importância das OCEPE como um guia de experiências para educadores, pais, parceiros e comunidade. Nas palavras de Vasconcelos (2002), são ‘pontos de apoio’ para a educação pré-escolar e para a prática educativa.

Silva (2001) referencia que as orientações curriculares pretendem “constituir um instrumento de apoio à investigação, reflexão e desenvolvimento do trabalho do educador que lhe permita ir compreendendo e melhorando a sua prática profissional” (p. 53). O mesmo autor refere-nos que as OCEPE têm a função de dignificar o papel dos profissionais e facilitar a compreensão do seu papel por parte de outros parceiros da comunidade educativa e dos pais. Refere, ainda, que constituem um quadro de referência comum que poderá trazer a oportunidade dos “educadores disporem de uma referência explícita para situarem a sua prática e o modelo educativo que lhe está subjacente (...), o que poderá facilitar o diálogo entre educadores e a comunicação com outros parceiros do sistema educativo” (p. 53).

Os objetivos pedagógicos para a educação pré-escolar, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) prendem-se com: (a) o desenvolvimento pessoal e social; (b) a educação para a cidadania; (c) a igualdade de oportunidades – escola inclusiva; (d) o desenvolvimento global da criança; (e) a expressão e comunicação – conhecimento do mundo; (f) a curiosidade e o pensamento crítico; (g) o bem-estar e segurança; (h) a despistagem de inadaptações; (i) a participação da família.

O pré-escolar deve, pois, ser um contexto que “garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 199, p. 93). É, contudo, importante que o educador planeie, avalie o seu trabalho e os respetivos efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, denominada de intencionalidade educativa. Esta intencionalidade é um suporte do conjunto de experiências que se desenrolam no processo educativo que “exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 93). A intencionalidade pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

*Observar* a criança e o grupo para conhecer as suas necessidades, interesses, capacidades e dificuldades, recolhendo informações sobre o seu meio familiar. Importa, pois, conhecer a criança, partindo daquilo que ela já sabe, e desenvolver as suas potencialidades. A observação é a base do planeamento e da avaliação na educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

*Planear* de acordo com as características individuais de cada criança e do grupo, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas. Implica uma reflexão do educador sobre a sua intencionalidade educativa e a forma de a adequar ao grupo (Ludovico, 2007): organização de recursos humanos e materiais necessários à realização de experiências e aprendizagens; diversificação de materiais, instrumentos, atividades, espaços, entre outros. Planear no sentido de criar situações desafiadoras e estimulantes para a criança, envolvendo-a no planeamento.

*Agir* de acordo com as propostas das crianças e tirar partido das situações imprevistas. Agir corresponde à capacidade do educador concretizar a ação. Ludovico (2007) realça que é fundamental “gerir o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa ação que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças” (p. 49).

*Avaliar* o processo e os efeitos e adequar a prática às necessidades e interesses das crianças e do grupo e à sua evolução (Ministério da Educação, 1997). A avaliação deve ser feita com as crianças e o educador deverá assumir uma atitude reflexiva, tendo a capacidade de questionar a sua própria ação.

*Comunicar* com outros adultos que também têm responsabilidades na educação da criança: troca de opiniões com a família, comunidade e auxiliares, ou seja, partilhar com as famílias e/ou outros elementos envolvidos na educação da criança o modo como se desenvolve o processo educativo.

*Articular* implica um conhecimento profundo da criança e do contexto onde se encontra inserida (Ministério da Educação, 1997) o que exige, como referencia Ludovico (2007), a “capacidade de comunicação, no sentido de evidenciar os aspetos significativos do desenvolvimento da criança, nos processos de transição entre esses contextos” (p. 50). O educador

deve proporcionar a continuidade educativa, ou seja, a transição do pré-escolar para a escolaridade obrigatória.

Durante esta primeira etapa da educação básica, pretende-se que a criança aprenda a aprender, criando-se as condições necessárias, de acordo com as suas necessidades e interesses. A educação pré-escolar deve partir do que ela já sabe, da sua cultura e dos saberes próprios, valorizando as suas características individuais, pois, só assim, poderá construir o seu desenvolvimento e contribuir para o desenvolvimento dos outros. Deste modo, a educação pré-escolar “cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

O currículo na educação pré-escolar, nas palavras de Serra (2004), procura refletir sobre o que a criança traz consigo do ambiente familiar e sobre a importância destes elementos para o seu desenvolvimento, tendo-se em conta o facto de que partilha um espaço criado a pensar nela.

As OCEPE permitem ainda que o educador estruture a sua intervenção em função de três áreas: expressão e comunicação, conhecimento do mundo e desenvolvimento pessoal e social.

A primeira refere-se às aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes linguagens.

A segunda engloba a curiosidade natural da criança e o seu ímpeto exploratório de descoberta e exploração do mundo que a rodeia.

A terceira diz respeito ao processo que, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, deverá auxiliar a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. O desenvolvimento pessoal e social engloba todas as áreas “pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (p. 49). É, pois, na família, no jardim-de-infância e na comunidade cultural que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social. É nestes contextos que estabelece relações e interações com os outros e “vai construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e (...) com os outros” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

As diferentes áreas de conteúdo devem ser consideradas no planeamento e avaliação das experiências. O educador deverá promover um ambiente onde a criança se sinta valorizada e escutada, respeitada, estimulada e encorajada nos seus progressos, aumentando o seu bem-estar e autoestima.

Portugal e Laevers (2010) propõem uma intervenção do educador baseada em competências, sendo a partir destas que a criança desenvolve competências pessoais e sociais, explanadas no Quadro 3.

**Quadro 3 - Competências pessoais e sociais em educação pré-escolar (Portugal & Laevers, 2010, p. 42).**

Competências pessoais e sociais em educação pré-escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima positiva</li> <li>• Auto-organização/iniciativa</li> <li>• Curiosidade e desejo de aprender</li> <li>• Criatividade</li> <li>• Ligação ao mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade fina</li> <li>• Motricidade grossa</li> <li>• Expressões artísticas</li> <li>• Linguagem</li> <li>• Pensamento lógico, conceptual e matemático</li> <li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico</li> <li>• Compreensão do mundo social</li> </ul>

O Quadro 3 elenca as competências que constituem o currículo em educação pré-escolar. Para a sua construção implica que o educador diferencie “o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição de auto-estima” (Ministério da Educação, 1997, p. 50). Portanto, cabe ao educador participar ativamente na construção do currículo, tendo em conta as necessidades das crianças nas suas práticas educativas. Trata-se de tomar decisões e avaliar resultados.

Na perspetiva de Ludovico (2007), o educador deverá, pois, reconstruir as OCEPE e “transformá-las num currículo existencial, ou seja, encarar as componentes do currículo, nomeadamente as áreas de conteúdo” (p. 45). Sendo assim, tal como referem Vasconcelos e Assis (2008), caberá ao educador considerar a criança “como um ser ativo e sujeito da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (p. 74), valorizando a sua individualidade, as suas atitudes, valores, cognição e respeito pelas diferenças com vista ao seu desenvolvimento global.

O Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto remete-nos para o perfil específico de desempenho do educador de infância e vem pôr as OCEPE em evidência, reforçando a importância do educador desenvolver e conceber um currículo baseado em aprendizagens diversas através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como a realização de atividades e projetos curriculares com vista ao desenvolvimento de aprendizagens integradas.

Marchão (2012) salienta, igualmente, a importância do perfil do educador de infância. Neste perfil inclui-se a capacidade de criar e gerir o ambiente educativo e aprendizagem “que promova para as crianças oportunidades de aprendizagem, com intencionalidade e qualidade, (...) e que tenha como ponto de partida a própria criança, as suas conceções e histórias de vida” (p. 102).

A área de interesse para o desenvolvimento do currículo é, pois, a identidade cultural, ou seja, as crianças e os adultos identificam-se com alguns grupos, classes, género e raça, mas algumas identidades culturais são vistas como menos académicas do que outras. Sendo assim, as

crianças constroem a sua identidade cultural de acordo com a herança cultural que lhes é transmitida e por elas aprendida. Todavia, à luz do pensamento de Siraj-Blatchford (2004), “os educadores têm de ter um papel ativo no planeamento, no apoio e no desenvolvimento das identidades individuais das crianças enquanto alunos competentes de um currículo abrangente e equilibrado” (p. 12).

Para a criação e desenvolvimento de um currículo sólido, o educador deve estar bem informado no que concerne ao desenvolvimento e à cultura da infância e também sobre as matérias e formas mais adequadas para ‘ensinar’ crianças pequenas, de forma a que todas possam ter acesso ao currículo. As mesmas aprendem, segundo a autora, “não só o conteúdo do currículo, mas também os processos segundo os quais a aprendizagem se efetua” (p. 11).

O currículo deverá dar resposta às necessidades, identidades das crianças e ao seu desenvolvimento, tendo em conta o bem-estar e a implicação nas atividades que envolvem diversas áreas desenvolvimentais. Cabe ao currículo ser, citando as palavras de Portugal e Laevers (2010), “amplo, apoiado em práticas (...) adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender através das experiências ativas (...) dando espaço, às *cem* linguagens da criança” (p. 41).

Importa, contudo, referir que, nas palavras de Drummond et al. (1998, citados por Portugal et al., 2009), “falar de currículo é falar de valores ou princípios educacionais, processo e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo” (p. 229). De acordo com os autores, currículo é um conjunto de experiências que contribuem para a aprendizagem das crianças, nomeadamente através de atividades e experiências proporcionadas pelos adultos e pelas mesmas. Refere-se a tudo o que as crianças vivenciam no contexto educativo.

Pode afirmar-se que, de acordo com o pensamento de Serra (2004), no currículo do pré-escolar privilegia-se o currículo oculto (existindo linhas orientadoras que ajudam o educador na preparação das atividades) e dá-se relevância “às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (p. 34).

A criança deverá ser sempre o centro do currículo e dos objetivos da educação, tal como esclarece Dewey (1976), não podendo estar do lado oposto dos objetivos. Por outras palavras, um currículo terá a incumbência de se focar na criança, onde a prática pedagógica considere os seus interesses no processo de aprendizagem, desenvolvendo experiências para a construção do seu conhecimento científico (Dewey, 1976; Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007).

Conclui-se que, na prática educativa tradicional em educação de infância, nem sempre as potencialidades das crianças são valorizadas e não são garantidas experiências que ofereçam à mesma um suporte contingente com as suas necessidades (segurança emocional e encorajamento) e interesses. Nas palavras de Andrade, Santos e Costa (2014) observa-se uma cultura centrada no adulto, “onde o currículo é desenvolvido com atividades essencialmente dirigidas por ele, estando

presentes tarefas iguais para todos, sem a preocupação de atender às reais necessidades das crianças, de cada criança” (p. 240). Trata-se, pois, como afirma Portugal (2009), de orientar a prática educativa para uma cultura centrada nos outros, desvalorizando a cultura centrada em si próprio ou em determinada tarefa.

### 3.3.1. Qualidade em Educação de Infância

O conceito de qualidade em educação de infância surgiu através de vários autores, nomeadamente Moss, Balageur, Mestres e Penn (1992), Katz (1992), Pascal, Bertram e Ramsden (1994), Williams (1995), Zabalza (1998), Laevers (1998).

A qualidade é um conceito em permanente evolução que integra valores histórico-culturais e valores locais (Van Oers, 1993). Na perspetiva de Pascal, Bertram & Ramsden (1994) a noção de qualidade é ela própria desenvolvimental e um processo em construção. Segundo os autores, é um conceito valorativo, dinâmico, que varia com o tempo, perspetiva e lugar.

O conceito de qualidade não pode ser considerado uma definição única e objetiva. De acordo com Pirsig (1974), Moss (1994), Pence e Moss (1994), a noção de qualidade é sempre subjetiva e referida a valores, crenças e interesses, não sendo uma realidade objetiva e universal.

Melhuish (2001) salienta que a qualidade reflete o que é considerado benéfico para o desenvolvimento das crianças, isto é, a relação que existe entre os indicadores da qualidade e os resultados de desenvolvimento. Por isso, o mesmo autor refere que a avaliação “deverá assentar presencialmente em indicadores que, provavelmente apresentam relações com os resultados desenvolvimentais e menos na opinião de *especialistas* acerca do que poderá ser melhor para as crianças” (p. 1).

Sylvia (1996, citado por Coelho, 2004) considera que a qualidade está relacionada com os resultados obtidos no desenvolvimento da criança e com eficácia de um programa ou contexto. Na perspetiva da teoria desenvolvimental, a qualidade da educação não tem uma grande influência nos resultados das crianças, uma vez que o desenvolvimento é influenciado pelas relações interpessoais proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Definir o que é adequado, o que é melhor para as crianças e para o seu desenvolvimento, acarreta um esforço acrescido dos profissionais. Katz (1998) propõe cinco perspetivas fundamentais para a qualidade dos contextos: (i) *top-down* – de cima para baixo (rácio adulto-criança, equipamentos, materiais, espaços...; legislação – documentos analisados); (ii) *bottom-up* – de baixo para cima (modo como o contexto é experienciado pela criança, ou seja, o bem-estar, implicação, relações e desenvolvimento); (iii) *outside-inside* – do exterior para o interior (modo como o programa é experienciado pela família e educadores; família – inquéritos, questionários e entrevistas centradas no grupo); (iv) *inside* – interior (modo como o programa é experienciado

pelos técnicos e educador; inquéritos, análise de documentos, aprendizagem e desenvolvimento ativo); (v) *outside* – exterior (modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede: se o programa serve as crianças e as famílias recorrem a ele; investigadores – revisão literária, análises teóricas e análise de documentos). Estas perspectivas são decisivas para a qualidade dos contextos em educação de infância.

Em Portugal, vários estudos sublinham a importância da qualidade como um ‘processo em progresso’ que depende dos seus ‘atores’ - profissionais, crianças e famílias (Malaguzzi, 1998) e desenvolve-se através das interações com as auxiliares da ação educativa, com as estagiárias (Lino, 1996), com os pais (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 1996), com os educadores e professores do ensino básico ou com outros agentes comunitários.

Pascal e Bertram (1999) definem qualidade “pelas reflexões partilhadas e pelo acordo estabelecido entre profissionais da educação de infância experimentados, pais e crianças” (p. 27).

Vários autores definem duas dimensões da qualidade dos contextos educativos: a dimensão das características estruturais e a dimensão das características de processo. As primeiras prendem-se com as condições estáveis de um contexto (ex. espaço físico, materiais, rácio adulto/criança); as características dos educadores (ex. nível de escolaridade, experiência) e com aspetos relacionados com as condições de trabalho (ex. horários e planificação das atividades).

As segundas dizem respeito à natureza das interações entre as pessoas (adulto/criança e criança/criança) e entre estas e os materiais, adequação das atividades ou organização dos materiais da sala com vista ao desenvolvimento das crianças (Tietze & Rossbach, 1984; Vandell & Wolfe, 2000). Estas dimensões não podem ser consideradas isoladamente, pois estão correlacionadas (Rossbach, Clifford & Harms, 1991; Raspa, McWilliam & Rodley, 2001; Vandell & Wolfe, 2000).

Os estudos no âmbito do National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network - NICHD ECCRN (2000) reforçam que os contextos que apresentam melhores resultados ao nível da estrutura (ex. segurança, rácio adulto/criança, ambiente estimulante) tendem a apresentar melhores resultados ao nível do processo (ex. educadores mais sensíveis). Torna-se, assim, impreterível procurar a qualidade no contexto, ou seja, no interior do próprio processo em progresso e no diálogo com o educador. Neste diálogo, o olhar do educador (o olhar criativo e comunicativo que dialoga) e o olhar da criança são duas faces da mesma moeda.

Para a qualidade, na opinião de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), são essenciais: o rácio e tamanho do grupo; a formação dos professores e a ênfase na atividade autoiniciada pela criança. Os autores acrescentam ainda o suporte do professor ao desenvolvimento da criança; o clima positivo; o envolvimento dos pais; as condições físicas como a saúde e segurança; o adulto de referência e a continuidade dos cuidados; a continuidade linguística e cultural; o atendimento às necessidades das crianças em contexto de grupo.

À luz do pensamento de Dahlberg, Moss e Pence (2003), a criança “emerge como *co-construtor*, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura e da sua própria identidade... é entendida como um sujeito único, complexo e individual” (p. 71). Ela precisa de ser escutada e observada neste processo de aprendizagem. Por outras palavras, os autores referem que ela é participante do processo de educação e construção.

A escuta favorece o processo de procura de conhecimento e requer reciprocidade entre os envolvidos (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). Assim, é imprescindível que o profissional escute as crianças e transforme o contexto educativo em atividades e projetos estimulantes que tenham em conta o interesse e os desejos das mesmas.

A qualidade é uma realidade evolutiva e dinâmica, não constituindo uma característica fixa. Segundo Formosinho e Araújo (2004), para criar qualidade é necessário monitorizar o processo, o que nos remete para uma das funções da avaliação – avaliação como função reguladora do processo. De facto, o conceito de qualidade é complexo e pode ser olhado segundo várias perspetivas, como afirmam vários autores (Pascal & Bertram, 1999; Williams, 1995; Moss & Pence, 1994), é a polissemia do conceito que se encontra relacionado com as perceções individuais.

Bairrão (1998), Katz, Bairrão, Lopes da Silva e Vasconcelos (1998) clarificam que a qualidade dos contextos de educação relaciona-se com as características: físicas e sociais dos contextos; das pessoas que pertencem e trabalham nos contextos educativos; dos programas, políticas de educação e resultados de investigação, através de valores, crenças e necessidades. Relaciona-se também com a capacidade desses contextos promoverem o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças envolvidas nesses cuidados.

Bairrão e Tietze (1995) e Schweinhart (2003) salientam que a participação em contextos de qualidade produz efeitos a curto e longo prazo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e influencia positivamente a adaptação à escola, promovendo o sucesso escolar.

Vasconcelos (2015) defende a qualidade do contexto educativo traduzida num ambiente calmo e natural:

A natureza bela e rica, na qual a criança vive, exercem sobre ela uma influência salutar, benéfica e estimulante, uma influência profunda (...). O facto de viver feliz, calma e satisfeita leva a mente a interiorizar a paz e a beleza do ambiente natural de raízes profundas, onde a sua alma se pode ir alimentar. A escola é também o lar. Tal como o ambiente natural que o rodeia, o lar também é calmo, repousante e convida à paz de espírito; nada aqui é semelhante à escola tradicional, sobretudo a que faz lembrar um quartel ou uma prisão (p. 195).



### 3.3.2. A Abordagem Experiencial em Educação de Infância

*“Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experimentar desafios” (Vieira, 2007, p. 107).*

As crianças são produtoras de uma cultura própria. São atores, ativos e criativos que desempenham o seu papel e o partilham com outros atores, os adultos (Fernandes, 2008).

A educação é um processo de desenvolvimento que se dá num *continuum* (caminhada), sendo encarada como um processo segundo várias conceções. Atualmente, o objetivo é conceber a educação como um produto, levando ao desenvolvimento de competências e planificações aptas para obter resultados positivos, e não como algo que possa surgir da relação homem – mundo.

Parafraseando Lopes (2001):

educar é mais do que só direcionar a procura de recursos próprios e de meios disponíveis em sociedade para a aquisição de bens culturais, é (...) proporcionar condições à sua apropriação transformando a pessoa e provocando o surgimento dum alter, de algo diferente pela sua novidade. Educar a partir do adquirido é, então, invocar (como transformação) e criar (como aliteração) (p. 11).

Promover a qualidade educativa em ambientes de educação de infância implica, portanto, pensar numa intervenção educativa inclusiva, isto é, que valoriza e garante a participação de cada criança. É neste sentido que a abordagem experiencial assume um lugar crucial.

Este modelo baseia-se na abordagem construtivista e integra o contributo Vygotskyano. Desenvolveu-se com os contributos dos psicólogos Carl Rogers e Eugène Gendlin com o objetivo de que, para perceber o que se passa com nós próprios e com os outros, pode adotar-se uma atitude experiencial, ou seja, colocarmo-nos no lugar do outro e sentir o que ele está a vivenciar (Laevers & Van Sanden, 1997; Santos & Portugal, 2002).

A teoria de Rogers atribui responsabilidade ao educando pela sua própria aprendizagem e salienta que as relações entre o terapeuta e o cliente/utente devem estar centradas no *cliente/utente*, sendo este último aquele “quem tem poder no processo de intervenção, quem se autoanalisa no contexto presente, seleciona prioridades ou áreas prioritárias de intervenção, decide formas de ação, implementa-as, avalia-as, eventualmente reformula-as” (Santos, 1998, p. 67). Esta relação entre ambos, segundo Rogers, é facilitada pelas características:

- *genuinidade ou autenticidade/autoconsciência* - agir como pessoa real; ser ela mesma; entrar num relacionamento genuíno e verdadeiro com a criança; a criança sente que a pessoa está

disponível para ela; a autoconsciência do impacto dos seus próprios sentimentos sobre determinada situação, do impacto das suas ações emocionais e comportamentais;

- *apreço, confiança, aceitação* - valorizar a criança, os seus sentimentos, opiniões; dar carinho; premiar a criança como ser com potencialidades; trata-se de transmitir à criança um sentimento de crença e confiança nos adultos;
- *compreensão empática* - clima de aprendizagem experiencial autoiniciada; quando o educador tem a capacidade de compreender as reações da criança a partir do 'interior'; quando ajuda a criança a explorar os seus sentimentos; conhecimento consciente (Santos, 1998) das capacidades e interesses das crianças.

Rogers (citado por Santos, 1998) afirma, ainda, que os alunos sentem-se bem quando são entendidos (não avaliados, não julgados) a partir do seu ponto de vista e não do professor. O autor acrescenta que, ao ser criada uma relação de compreensão e confiança entre o adulto e a criança, origina a que a mesma possa descobrir em si como usar essa relação para crescer. Esta relação nutriente proporciona-lhe crescimento e desenvolvimento pessoal.

Quando um adulto apresenta estas capacidades desenvolvidas, olha para a criança de forma incondicionalmente positiva (Santos, 1998), o que significa que a aceita na sua totalidade, sem juízos de valor. O adulto escuta ativamente a criança, é sincero e entrega-se-lhe completamente.

O conceito de abordagem experiencial tem a sua origem nas teorias da psicologia e do comportamento individuais (Dewey, 1955; Rogers, 1969; Kolb, 1984), que enfatizam a produção individual de significados a partir da experiência ativa da criança, 'aprender fazendo'.

As teorias socioculturais referem que existe uma conexão entre aprendizagem individual e os processos sociais, onde as crianças são aprendizes ativos do conhecimento e podem expressar e desafiar os seus ou outros pontos de vista, e explorar outras opções (Kovalainen & Kumpulainen, 2007; Mercer, 2000, 2002; Mercer & Littleton, 2007). A aprendizagem ocorre, assim, através das interações entre os educadores e as crianças (Seedhouse, 2004, 2005, 2007). Por outras palavras, a aprendizagem é baseada em relações recíprocas e que produzem várias influências (Erikson, 1996) que auxiliam o raciocínio das crianças e onde os adultos as encorajam ativamente, 'orquestrando' essa participação (Erikson, 1996; O'Connor & Michaels, 1996).

Laevers (1994) desenvolveu um estudo com o intuito de avaliar e observar as práticas educativas, do qual obteve várias conclusões, nomeadamente:

- A falta de oportunidade das crianças fazerem as coisas de forma variada;
- A dificuldade em encontrar maior iniciativa das crianças;
- A desadequação das práticas às crianças;

- A expressão de sentimentos que não são verdadeiramente sentidos pelas crianças, “children are often moved to express feelings they do not really possess. In this mix of a moralizing and beatific atmosphere genuine interactions are rather scarce. Children are not helped to explore their real feelings and to cope with them” (Laevers, 1994, p. 8).

No mesmo estudo, o autor refere que a prática carece de ser melhorada, no sentido de atender às reais necessidades das crianças, de cada criança. Por isso, desenvolveu um modelo para melhorar e refletir sobre as atitudes, aumentar a livre iniciativa, aliando o bem-estar e a implicação nas atividades disponibilizadas pelos educadores, numa relação saudável e nutritiva, “child initiative is increased, the environment is reshaped in a challenging, non-conventional way and a lot of attention is paid to the quality of the teacher-child interaction” (Laevers, 1994, p. 8).

Também Bennett (2004) refere que as práticas estão mais focadas no viver hoje (natureza, interioridade da criança) e com a preparação para o futuro (com a escolarização e a adequação social). De acordo com a sua visão, existem muitas práticas inadequadas nos contextos educativos, caracterizadas por insuficientes ou inadequadas interações com as crianças; pela pouca valorização das suas aprendizagens; pelas dificuldades na gestão de grupos; pelo excessivo foco nas aprendizagens académicas; pelo insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de autonomia.

Sendo assim, uma prática qualitativamente adequada implica vivê-la num caminho de reflexão-ação-transformação naquilo que queremos e pretendemos ser. Implica que o educador de infância desenvolva intervenções educativas consistentes e tenha consciência da participação que oferece (ou não) ao grupo.

O mesmo autor salienta ainda que diversas práticas não contemplam o que é realmente importante para as crianças. Estas práticas não têm em conta a capacidade de aprendizagem da criança em áreas e domínios vários, tais como o social, afetivo, cognitivo, linguístico, motor, entre outros, bem como não contemplam o facto de que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afetivos e experienciais. Também a relevância das interações com as famílias, entre crianças e entre educadores não é tida em consideração. Além disso, as oportunidades proporcionadas à criança, durante os primeiros anos de vida, tais como o controlo emocional, o desenvolvimento da linguagem, as competências sociais, a curiosidade acerca do mundo, entre outras, são relegadas para segundo plano.

Desta forma, crê-se que a abordagem experiencial constitui um suporte imprescindível para a melhoria da qualidade da ação em educação de infância. Ao longo do processo experiencial, a criança está motivada para fazer perguntas, investigar e experimentar, demonstrando curiosidade e desejo de aprender. A criança é envolvida emocional, intelectual, social ou fisicamente. Este

modelo incentiva a livre iniciativa na escolha das atividades e dos materiais adequados ao desenvolvimento. Fornece não só oportunidades atrativas e uma constante avaliação do processo educativo (através dos níveis de implicação e bem-estar emocional evidenciados nas atividades), mas também o desenvolvimento de competências cognitivas, relações sociais e processos de libertação emocional (Laevers & Sanden, 1997).

Acrescenta-se ainda que esta teoria enfatiza como fundamental a participação da criança, enquanto ser competente e com ‘agência’ (Oliveira-Formosinho, 2007). A promoção da agência baseia-se nas expectativas dos aprendizes demonstrarem as suas perspetivas autónomas na interação, isto é, nas expectativas de expressão pessoal de ideias e emoções dos aprendizes (expectativas afetivas).

Uma educação de infância sustentada na abordagem experiencial, como explana Oliveira-Formosinho (2011), desenvolve-se tendo em conta os interesses da criança, criando intencionalidade educativa e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo. Trata-se, pois, de desenvolver um currículo oferecendo oportunidades de participação à criança.

A abordagem experiencial visa atender as necessidades e interesses das crianças, baseando-se na arquitetura de conceitos e vendo o seu ‘olhar’ (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Esta é uma abordagem que, de acordo com Laevers (2008a), surge como uma forma de olhar de ‘fora para dentro’. O adulto deve ter a capacidade de se distanciar, mas observar de forma a poder criar as condições necessárias para um ambiente de envolvimento, bem-estar e desenvolvimento da criança. No fundo, pretende-se que incorpore uma ‘postura interventiva’ sensível, estimulante e que promova a autonomia (Portugal & Laevers, 2010), proporcionando-lhe o diálogo experiencial.

Na avaliação e análise da qualidade em educação de infância numa perspetiva experiencial, o educador deverá seguir um princípio essencial: focalizar nas experiências e no vivido das crianças, atender às suas necessidades e interesses, confiar no seu valor intrínseco, isto é, na sua competência para aprender. Estas ações terão como finalidade o envolvimento em atividades e tarefas conducentes a um nível mais elevado de compreensão e intervenção no mundo. As chaves para esse processo de avaliação e análise são as *variáveis processuais* - bem-estar emocional (BEE) e Implicação (I); as *variáveis contextuais*; e a organização do contexto, de modo a proporcionar aprendizagens em domínios essenciais, explanados abaixo.

### **3.3.2.1. Bem-Estar Emocional (BEE) e Implicação (I)**

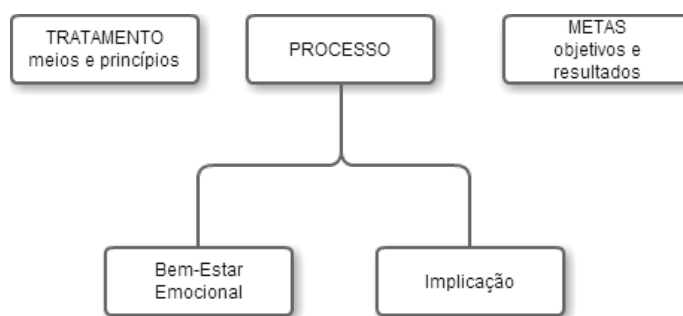
Na base da atitude experiencial encontra-se um ‘edifício pedagógico’ que visa a atitude atenta ao vivido da criança, tendo em conta a sua experiência interna, traduzida no bem-estar emocional (BEE) e implicação (I).

De acordo com Portugal e Laevers (2010), uma prática centrada na abordagem experiencial assegurará que cada criança:

“independentemente de dificuldades físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou comportamentais, ou ainda, independentemente do género, contexto social e cultural, religião ou grupo étnico aceda a experiências desenvolvimentalmente apropriadas, construindo conhecimentos e atribuindo significados ao seu mundo; (...) aprenda a tornar-se cada vez mais independente ao nível das suas competências de raciocínio, compreensão, linguagem e comunicação, alimentando a sua auto-estima e confiança; (...) alargue os seus interesses e aprendizagens a diversas áreas do conhecimento, trabalhando a atenção, memória, competências de escuta e de linguagem, no decurso desses processos. Enfim, que cada criança tenha a oportunidade de ativar todo o seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem, conhecendo elevados níveis de implicação e de bem-estar” (p. 141).

Laevers (1998), para definir a qualidade do contexto educacional, para além das características da criança e do *background* da família, sugere três tipos de variáveis: (i) *tratamento/contexto* - meios ou princípios que afetam o modo como é tratada a criança ou jovem educado, onde se espera um ambiente enriquecido, suficientes suportes à intervenção educativa, diversidade de atividades, um educador motivado e empático; (ii) *resultados* – refere-se aos resultados, metas ou o impacto da educação, no leque de atitudes e competências que se pretende desenvolver; (iii) *processo* - forma como a criança se sente no grupo – bem-estar – e como se envolve nas atividades - implicação (cf. Figura 8).

De acordo com a tipologia de Katz (1998), o pensamento de Laevers defende uma visão de baixo para cima, ou seja, segundo a visão das crianças que nele participam (Coelho, 2004; Katz, 1998).



**Figura 8 - Bem-estar emocional e implicação como variáveis do processo**

Para uma prática de qualidade são imprescindíveis as variáveis do processo, ou seja, a natureza e a dinâmica das interações da criança (Carvalho, 2005) e, segundo Laevers (1998), o bem-estar emocional e a implicação (indicadores conclusivos da qualidade).

Os resultados da avaliação dos níveis de BEE e I da criança fornecem ao educador ‘material’ para proceder à avaliação da sua própria ação.

O *Bem-Estar Emocional* (BEE) representa a dimensão fundacional para o desenvolvimento e aprendizagem. Os processos de libertação emocional subjacentes ao BEE são condição essencial para que a criança possa implicar-se em tarefas que resultarão em aprendizagem de nível profundo (Portugal & Laevers, 2010). O Bem-Estar Emocional tem a ver com um estado particular de sentimentos: o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste (Portugal & Laevers, 2010). É também um indicador de qualidade de vida e está ligado à forma como o indivíduo é capaz de lidar com situações da vida (Silva et al., 2007). Como indicadores de BEE, podem destacar-se a abertura e recetividade da criança para uma determinada atividade, a flexibilidade, a autoconfiança e a autoestima quando confrontada com novos desafios, a assertividade, a vitalidade e a energia, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo própria e com o meio envolvente, físico e social (Portugal & Laevers, 2010).

O BEE pode ser avaliado em cinco níveis, desde o muito baixo (nível 1), em que são evidentes sinais de que a criança está em risco de desenvolvimento ou em sofrimento emocional, até um nível muito alto (nível 5), onde se verifica que a criança está bem consigo própria e com o mundo envolvente. O nível 1 – muito baixo – atribui-se a crianças que geralmente estão tristes, evidenciando sinais de desconforto (ex. choramingando, chorando, gritando), medo, raiva e tensão corporal. A criança não demonstra vitalidade e autoconfiança, não está bem consigo própria. O nível 2 – baixo – atribui-se às crianças que frequentemente evidenciam sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar possam ser alternados com sinais negativos. A confiança e autoestima são baixas. O nível 3 – médio – indica que a criança parece estar bem, mas pode evidenciar alguns sinais de desconforto. O nível 4 – alto – significa que as crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Na maior parte do tempo, parecem estar bem mas podem manifestar ocasionalmente sinais de desconforto. O nível 5 – alto – indica que as crianças se sentem com vitalidade, tranquilidade, autoconfiança, autoestima, alegria, sorrindo, rindo e cantarolando. Sentem-se como “peixes na água”, tal como referem Laevers e seus colaboradores (2005) “They express their positive feelings in various ways. (...) Well-being indicates one is doing well emotionally, is feeling comfortable with oneself as a person” (p. 7-8).

De seguida, através do Quadro 4 apresenta-se uma síntese dos níveis de BEE explanados anteriormente.

**Quadro 4 - Quadro síntese dos níveis de BEE (Portugal & Laevers, 2010)**

<b>Nível 1 e 2 (Baixo)</b> <i>A criança...</i>	<b>Nível 3 (moderado ou médio)</b> <i>A criança...</i>	<b>Nível 4 e 5 (alto)</b> <i>A criança...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca ou raramente se sente feliz</li> <li>- Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo</li> <li>- É intranquila ou tensa</li> <li>- É pouco aberta e espontânea</li> <li>- É vulnerável e pouco flexível</li> <li>- Tem falta de confiança em si mesma</li> <li>- Nunca ou quase nunca se sente à vontade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em geral não está feliz nem infeliz</li> <li>- De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa</li> <li>- Por vezes intranquila ou tensa</li> <li>- Por vezes aberta e espontânea</li> <li>- Por vezes vulnerável</li> <li>- Tem autoconfiança limitada</li> <li>- Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz</li> <li>- Desfruta bem do programa educativo em oferta</li> <li>- Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade</li> <li>- Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível</li> <li>- É capaz de se defender</li> <li>- Evidencia confiança em si mesma</li> </ul>

O Bem-Estar representa um comportamento de estar bem consigo mesmo e com os outros, disponível para estímulos, novas experiências e descobertas. Neste sentido, a criança revela sinais de satisfação e demonstra prazer nas coisas.

A *implicação*, equacionada como o resultado da qualidade da ação do educador (Portugal & Laevers, 2010), é também uma dimensão fundacional para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Informa o adulto sobre a eficácia dos seus esforços na criação de um ambiente estimulante e interessante, “apontando-lhe meios para fazer melhor” (Portugal & Laevers, 2010, p. 27). A implicação tem a ver com a concentração e a persistência na tarefa em análise, o considerar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso (Portugal & Laevers, 2010). Se a criança está implicada numa tarefa, vemo-la concentrada, mantém a atenção na atividade, está mentalmente ativa, mobiliza as suas competências na realização dessa atividade; em consequência, ocorre aprendizagem, construção de conhecimento e saber.

Como indicadores de implicação, refere-se a forte motivação da criança na atividade, a sua intensa atividade mental, o interesse, a persistência, a precisão, a elevada concentração, a abertura aos estímulos e à intensidade da experiência ao nível sensorial e cognitivo, a complexidade e a criatividade, o fascínio e o envolvimento natural nas atividades, o intenso fluxo de energia e satisfação plena ao nível mental e físico (Portugal & Laevers, 2010). Estes indicadores são motivados: (a) pela ‘energia exploratória’ e a satisfação das necessidades de desenvolvimento individuais; (b) pelos ‘esquemas fundamentais’ que refletem o nível de desenvolvimento e, como resultado, o desenvolvimento acontece. Laevers (1994) salienta que os indicadores não têm uma regra fixa, ajudam apenas o adulto a determinar o nível de envolvimento da criança.

A implicação revela-se num *continuum* que pode estruturar-se em cinco níveis. O nível 1 – muito baixo – atribui-se às crianças que não se envolvem nas atividades (mentalmente ausentes,

olhar sonhador, distração, atitude passiva...). O nível 2 – baixo – diz respeito à criança que apenas ocasionalmente realiza a atividade, ou seja, a mesma é frequentemente interrompida, anda de um lado para o outro, a concentração é limitada, os seus movimentos são lentos e estereotipados. O nível 3 – médio - corresponde às crianças que frequentemente estão envolvidas em diversas atividades, faltando-lhe a verdadeira concentração, motivação e prazer. Os seus movimentos são básicos e a concentração é mínima. O nível 4 – alto – significa que a criança está frequentemente ativa. A sua atitude reflete uma experiência positiva e ocorrem momentos de intensa atividade mental. O nível 5 – muito alto – indica que a criança revela elevada implicação nas atividades: elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Estes níveis encontram-se sintetizados através do Quadro 5 que se segue.

**Quadro 5 - Quadro síntese dos níveis de I (Portugal & Laevers, 2010)**

<b>Nível 1 e 2 (Baixo)</b> <i>A criança...</i>	<b>Nível 3 (moderado ou médio)</b> <i>A criança...</i>	<b>Nível 4 e 5 (alto)</b> <i>A criança...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca ou quase nunca está concentrada</li> <li>- Desliga ou distrai-se facilmente</li> <li>- Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada</li> <li>- Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa</li> <li>- Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente</li> <li>- Limita-se a utilizar as suas competências atuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A concentração é mediana</li> <li>- Por vezes custa-lhe prestar atenção</li> <li>- Não está verdadeiramente motivada ou interessada</li> <li>- Tem uma atividade mental pouco intensa</li> <li>- Não desfruta inteiramente das atividades</li> <li>- Não mobiliza completamente as suas competências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitas vezes denota concentração</li> <li>- Não se distrai facilmente e persiste na atividade</li> <li>- Muitas vezes motivada e interessado</li> <li>- Mentalmente ativa, com intensidade</li> <li>- Desfruta plenamente das atividades e explorações</li> <li>- Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades</li> </ul>

Uma das características da implicação é o *interesse*. Laevers (1994) salienta que a importância do interesse da criança pela atividade, encontra-se relacionado com o envolvimento. O mesmo autor atesta que, quando a criança está envolvida, desenvolve atenção, persistência, criatividade, continuidade e concentração necessárias para que ocorra aprendizagem.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que o interesse se encontra relacionado com a atenção, mediando a aprendizagem da criança, isto é, quando está atenta, tem a possibilidade de aprender e ocorre aprendizagem.

Csikszentmihayli (1979) esclarece que o interesse se relaciona com o facto de a criança se encontrar em *estado de fluxo* (*state of flow*) - não dispersa a atenção, possui um forte fluxo de energia, absorvente, um nível profundo de satisfação. Quando se consegue levar a criança ao estado



de fluxo, uma das características é a concentração, proporcionando o desenvolvimento na(s) área(s) abordada(s) pela atividade.

O interesse é fundamental para que ocorra experiência, uma vez que estimula o esforço (Dewey, 1975), permitindo à criança reconstruir novas experiências vitais para a aprendizagem. Pode ser temporário, o que significa que a experiência não ocorre com atenção e exploração, consequentemente não ocorre aprendizagem através da experiência.

A criança interessa-se por aquilo que quer aprender, ou seja, tem necessidade de aprender coisas novas e que se encontram relacionadas com as suas experiências sociais.

Outra característica fundamental da implicação é o *envolvimento*. Este só ocorre numa pequena área em que a atividade corresponde às capacidades da pessoa, isto é, no que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Envolvimento encontra-se ainda relacionado com o impulso exploratório das crianças, o seu nível de concentração e motivação (Pascal & Bertram, 2000).

Parafraseando Laevers (2008b):

O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes e uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades (p.19).

A criança implicada vive as experiências de forma intensa e está aberta a novos estímulos. Aplica uma energia contagiante associada à satisfação. Por outras palavras, a implicação reflete o seu aproveitamento em cada atividade, independentemente da sua idade. Sendo assim, as atividades com elevado nível de implicação são promotoras de desenvolvimento (Laevers, 1994).

No estudo de Laevers (2007) para avaliar a qualidade da educação em creches e jardins-de-infância na Flandres, o autor analisou o bem-estar e a implicação das crianças em atividades associadas à qualidade do processo e concluiu que o valor de estimulação das intervenções do adulto revelou-se um fator decisivo para a qualidade global dos contextos. Sendo assim, o autor concluiu que as atitudes do educador (ex. mostrar interesse pela atividade da criança, dar sugestões para expandir o jogo e estimular a comunicar) influenciam o nível de implicação da criança nas atividades.

Focalizando a abordagem experiencial ao nível das crianças em contexto de acolhimento institucional, o grau de bem-estar refletirá em que medida o contexto educativo auxilia a mesma a sentir-se bem consigo própria, com uma autoestima positiva, e se este satisfaz as suas necessidades emocionais, de segurança, atenção, apoio, entre outros. O BEE é determinante para a definição da

qualidade, mas só é garantido com a implicação (I) e vice-versa. O BEE e o envolvimento revelam o que a criança sente e o respetivo impacto do que a rodeia nas suas vivências. Ambos estão interligados, completam-se e contribuem para o desenvolvimento. Se a criança não se sente bem no contexto, se não são atendidas as suas necessidades e sentimentos, dificilmente ocorre um nível elevado de implicação. Porém, como alerta Laevers (2008a), depende e varia de criança para criança e de situação para situação. Mesmo estando na base do envolvimento em determinadas situações ou momentos, a criança, apesar de não estar bem, pode envolver-se e entregar-se, uma vez que, segundo o autor, essa situação “pode fazer-nos mais fortes, porque nos faz sentir que temos a capacidade para fazer algo de que gostamos muito, que nos fascina bastante e isso pode fazer-nos mudar a imagem, a perceção que temos de nós próprios” (p.18).

Se o BEE e I aumentam, o educador sabe que está no caminho certo, uma vez que estes indicadores informam que a criança aumenta a sua autoconfiança, ajudam-na a tornar-se mais forte na vida, alimenta a curiosidade e ímpeto exploratório e ajudam-na a desenvolver competências e talentos.

Assim, pode afirmar-se que o papel do adulto é fundamental para que a criança se sinta bem e possa envolver-se com o mundo exterior. Quanto mais a criança vive experiências que partem do seu interesse, maior é o seu envolvimento nas mesmas (Laevers, 1994).

De acordo com Roberts (2010), o bem-estar é importante na vida da criança, uma vez que a saúde e a felicidade são imprescindíveis para sustentar a qualidade da infância, ou seja, “health and happiness are needed to underpin the kind of childhood that is every child’s right; and strong sense of wellbeing is likely to be protective in relation to the challenging situations that may be experienced in adolescence and young adulthood” (p. 3).

Para a autora, as relações adulto/criança são importantes para o bem-estar e envolvimento. Esta ideia vai ao encontro de David e seus colaboradores (2003, citados por Roberts, 2010) que reforçam a importância das relações individuais, “children need loving, responsible key persons around them, (...) to live in society which is informed about their development and learning, and which is involved in their amazing abilities”.

### **3.3.2.2. Dimensões Curriculares**

Na análise dos níveis de BEE e I, o educador irá refletir sobre a sua prática, procurando uma explicação para as pontuações baixas (e também para as elevadas), distinguindo cinco dimensões curriculares a seguir elencadas.

#### **i) Oferta educativa**

Até que ponto o contexto educativo é ‘rico’ e apelativo, recorrendo à diversidade de materiais? Em que medida a oferta é importante e relevante para a aprendizagem e

desenvolvimento que cada uma das crianças está a experienciar? O educador deve procurar enriquecer o meio/espço para o tornar mais atraente, mais rico e com uma maior possibilidade de exploração. Este será um espaço promotor de diversas aprendizagens (através da construção de materiais, diversidade de jogos, preparação de alimentos, entre outros). É, pois, importante que as crianças encontrem na sala oportunidades de ação envolvendo materiais e dinâmicas que respondam às suas necessidades, nomeadamente estímulos e atividades intensas que abranjam os vários domínios desenvolvimentais (Portugal & Laevers, 2010).

Enfatiza-se, além disso, que o espaço interior deve ser amplo, arejado, iluminado, aquecido, sem barulho, permitindo o movimento das crianças e dos adultos. As áreas devem ser enriquecidas com materiais macios e confortáveis para serem usados durante o dia, de modo a permitir o uso independente pelas crianças, sem que haja interferência entre as várias possibilidades de experiência.

O espaço exterior deve também estar organizado de modo a garantir que as atividades não interfiram entre si, permitindo que as crianças acedam a uma variedade de superfícies e experiências. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o espaço exterior, sendo um local de momentos educativos planeados pelo educador e pelas crianças, é um prolongamento do espaço interior, o que permite uma diversificação de oportunidades, de exploração e recriação do espaço e dos materiais disponíveis.

A organização e estruturação do ambiente educativo na creche são definidos pela organização da sala em áreas/cantinhos acessíveis à criança diariamente. Este espaço é caracterizado pelo espaço interior, designado por Post e Hohmann (2004) como um ‘laboratório’ onde os bebés aprendem sobre o seu mundo físico e social, através dos sentidos e do movimento. Deve preencher requisitos tais como possuir objetos agradáveis que lembrem o lar e conter materiais que invoquem os sentidos e que encorajem o movimento, tais como bolas, veículos e animais com rodas, espelhos, bonecos de pano e animais de peluche, livros de pano e de cartão, portas e caixas com dobradiças, blocos leves e recipientes abertos (Post & Hohmann, 2004).

## **ii) Clima de grupo**

Até que ponto as crianças se sentem à vontade no grupo e no contexto? Existe uma interação positiva entre elas? A relação dos adultos com as crianças envolve interações agradáveis? Importa perceber a qualidade das relações no contexto, ou seja, entre as crianças e com os adultos. Esta reflexão oferece ao adulto oportunidade de se focalizar nas dimensões relacionais presentes no contexto, na forma como aborda a criança e lhe oferece estímulos positivos. Torna-se relevante colaborar as mesmas na interação com o grupo (a conversar sobre conflitos, a perceber os seus sentimentos e os dos outros...), oferecer-lhe oportunidades de cooperação e colaboração entre elas, visando a construção do sentimento de pertença ao grupo.

Para além do referido anteriormente, importa avaliar se o adulto estabelece um contacto físico adequado; se evidencia respeito pelas crianças e empatia; se reflete na qualidade das relações; se desenvolve a capacidade de avaliar as interações que protagoniza; se otimiza as intervenções, por outras palavras, se realiza de modo consequente a análise da qualidade das relações interpessoais e das suas competências de diálogo experiencial (Portugal & Laevers, 2010).

### **iii) Espaço para iniciativa/autonomia**

Que iniciativa e autonomia são oferecidas à criança no contexto? A criança é o autor do seu próprio desenvolvimento, saberá melhor do que ninguém procurar situações que se situam no limiar do seu desenvolvimento proximal. Desta forma, é crucial dar-lhe espaço para decidir o que quer fazer, como e com quem; escutar a sua opinião relativamente à oferta de atividades e às planificações. Torna-se igualmente importante ver o grau com que assumem responsabilidades, a forma como os problemas são resolvidos e as regras explicadas. A livre iniciativa oferece-lhe o espaço para realizar o seu próprio trajeto de desenvolvimento, ativando a exploração, a autonomia e proporcionando níveis mais elevados de implicação (Portugal & Laevers, 2010). Engloba também, segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) a participação das crianças no processo de aprendizagem: as crianças “são consultadas sobre a organização do espaço e do tempo, tomam a iniciativa de atividades, colaboram nas propostas do educador e das outras crianças, cooperando em projetos comuns” (p. 54).

A iniciativa pode ser oferecida à criança nas atividades de expressão plástica e no brincar/atividade livre. Nas atividades de expressão plástica, exterioriza imagens que interiormente construiu. No brincar, implica-se e explora as suas potencialidades (resolve problemas, faz descobertas, expressa-se, utiliza informações e conhecimentos, entre outras), experimenta e experiencia situações de aprendizagem diversas.

O processo de aprendizagem implica não só que as crianças compreendam como é que o espaço está organizado e como é que pode ser utilizado, mas também que participem na organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento deste espaço, dos materiais e das atividades são condição para a autonomia da mesma (Ministério da Educação, 1997). Assim, a autonomia pode ser trabalhada através da oferta de experiências, individuais e partilhadas, oportunidades na discussão e resolução de conflitos, oportunidades de expressão individual (envolver a criança em atividades, no contar de histórias, conflitos do grupo...), tomada de decisões e assunção de responsabilidades. O educador deverá disponibilizar utensílios adequados ao tamanho da mesma, de forma a potenciar a sua autonomia, responsabilizando-a em tarefas da vida diária (lavar-se, vestir-se, despir-se, ir à casa de banho, entre outras). A criança deverá ser capaz de utilizar os materiais e instrumentos colocados à sua disposição (jogos, tintas...)

(Ministério da Educação, 1997). Favorecer a sua autonomia é, pois, promover a aquisição do saber-fazer, da escolha, da tomada de decisões e da justificação das suas escolhas e decisões (Ministério da Educação, 1997).

#### **iv) Organização**

Tendo em conta as características individuais, culturais e sociais do grupo, é em função dos objetivos da aprendizagem e das competências a desenvolver que se procede à organização do ambiente educativo. A rotina diária está bem organizada, atendendo às necessidades das crianças? Os adultos comunicam entre si, dividem tarefas e encorajam-na a falar sobre acontecimentos do dia ou coisas em que esteja interessada? São consideradas as planificações e rotinas do dia-a-dia – comer, dormir, brincar no exterior?

De igual modo, importa olhar para o plano e rotinas do dia e verificar se são suficientemente estruturadas, contudo, flexíveis, se são introduzidas variações do programa, promovendo a autonomia e respeitando as necessidades e interesses das crianças, com transições suaves entre os acontecimentos. Importa, pois, observar se, numa parte do dia, existe jogo livre/brincar e, noutra parte, variedade de atividades, quer no interior quer no exterior, dirigidas pelo adulto e iniciadas pela criança (Portugal & Laevers, 2010). A rotina deverá ser educativa, intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças que sabem e podem prever o que vai acontecer em cada momento, sendo-lhes oferecida a oportunidade de propor modificações (Ministério da Educação, 1997). É, pois, importante que a mesma contemple “de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas” (p. 40).

Sendo assim, a rotina educativa poderá contemplar atividades programadas/dirigidas pelo adulto, em que o adulto propõe à criança ou grupo uma atividade individual e/ou coletiva e programa as atividades e as aprendizagens das crianças “mediante a realização de determinadas atividades ou tarefas, obrigatórias, dirigidas, repetidas, exigindo um certo grau de acabamento, estandardizadas, estereotipadas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 112). Para além destas, também fazem parte as atividades programadas pela criança/grupo – atividades não obrigatórias, onde a criança/grupo tem a oportunidade de escolher livremente e tomar decisões sobre como quer fazer (Portugal & Laevers, 2010).

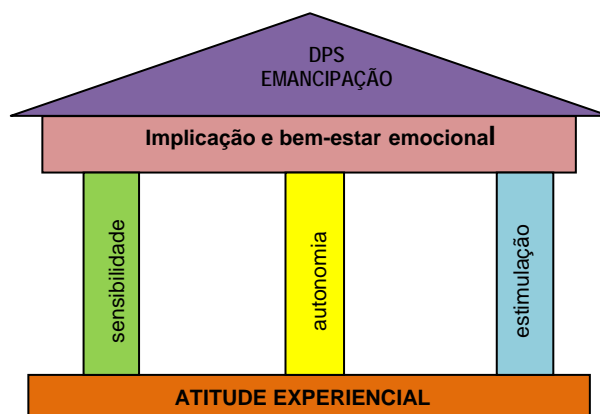
A interação entre as crianças e os adultos é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento. A ajuda do adulto no momento que ela precisa é crucial para aumentar o seu envolvimento. Ela ganha maior confiança e, noutro momento, já é capaz de realizar a atividade sem ajuda, com envolvimento pleno.

As atividades devem ser observadas minuciosamente pelo educador, que deverá estar ‘emocionalmente presente’ e disponível para ouvir as crianças e apoiá-las nas suas decisões. Esta observação ajuda a perceber de que modo ocorrem as relações entre as crianças nas atividades, assim como entre a criança e o adulto. Sendo assim, as interações são importantes para avaliar a aprendizagem da criança, podendo influenciá-la de forma positiva ou negativa, e ajudam-na a refletir e a pensar sobre as suas ações.

**v) Estilo do adulto**

O adulto é empático na interação com as crianças? Oferece interações estimulantes? Promove e oferece autonomia? Percebe as necessidades e interesses das mesmas e introduz elementos nas atividades para aumentar a implicação? É sensível? Percebe os sentimentos das crianças, assegura as suas necessidades (de atenção, afeto, afirmação) e compreende as suas emoções)?

O adulto deve sustentar a sua prática nos três pilares da atitude experiencial: sensibilidade, autonomia e estimulação; a seguir, através da Figura 9 observa-se a respetiva organização no *esquema do templo*.



**Figura 9 - Esquema do Templo (Portugal & Laevers, 2010)**

A atitude experiencial do educador traduz-se em três dimensões: *sensibilidade ou diálogo experiencial, autonomia e estimulação*.

A *sensibilidade ou diálogo experiencial* prende-se com uma relação autêntica e profunda do educador com as crianças, respondendo às suas necessidades – emocionais, de segurança, de respeito, de atenção, de afeto, de elogio e encorajamento; assim, o educador deve ajudar a criança a sentir-se compreendida, escutada e aceite. A sensibilidade deve ser complementada com

responsividade - o educador responsivo informa, modela, explica, questiona, promove autonomia e criatividade.

A *autonomia* diz respeito ao modo como o educador respeita o trabalho, ideias e julgamentos da criança; como lhe confere liberdade ao nível da escolha da atividade, dos processos de direção desta, da participação no estabelecimento de regras, limites e acordos.

A *estimulação* relaciona-se com o modo como o educador estimula/encoraja/impulsiona a criança, através do enriquecimento do meio com novos e diversificados materiais e atividades; as oportunidades que lhe oferece para sentir-se fascinada com a descoberta que faz de si e da realidade que a circunda.

Na *trave mestra* do templo, encontram-se os processos de libertação emocional, operacionalizados pelo *Bem-Estar Emocional*, e os processos desenvolvimentais, traduzidos em *Implicação*. Por último, no *frontão*, a finalidade da ação educativa, o *desenvolvimento pessoal e social* (DPS) ou *emancipação da criança* (Portugal & Laevers, 2010).

Portugal e Laevers (2010) salientam a importância do educador focalizar a sua intervenção no vivido da criança. Por outras palavras, é fulcral que considere a experiência interna da criança, analisando os indicadores de bem-estar emocional (BEE) e de implicação (I) que fundamentem e autorregulem a sua intervenção educativa, indicadores estes que o informem se está a intervir (ou não) em conformidade com as necessidades e interesses da criança.

Laevers e Moons (1997, citados por Portugal & Laevers, 2010) referem a utilidade de dez pontos de ação que influenciam o bem-estar emocional e a implicação, com vista à melhoria educativa:

1. Repartir o espaço da sala em cantos ou áreas de atividades atraentes;
2. Atualizar o equipamento desses espaços, substituindo materiais pouco apelativos por outros mais interessantes;
3. Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais;
4. Observar as crianças, sondar os seus interesses, ouvir a sua opinião, conceber e apresentar atividades adequadas;
5. Multiplicar as intervenções que aumentem a implicação, através de estímulos interessantes e enriquecedores;
6. Alargar a livre iniciativa da criança, recorrendo, simultaneamente, a regras razoáveis, a entendimentos conjuntos e a uma organização clara e previsível;
7. Examinar a relação com cada criança, bem como a relação entre as crianças, e procurar melhorá-las;
8. Promover atividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores;

9. Reconhecer as crianças com dificuldades socioemocionais e ajudá-las através de intervenções apropriadas;

10. Reconhecer as crianças com dificuldades de desenvolvimento e ajudá-las através de intervenções que aumentem a implicação.

A melhoria educativa implica que o educador reflita sobre as observações e avaliações, permitindo-lhe uma visão geral acerca dos aspetos fortes do contexto, pontos que possam ser melhorados ou que mereçam atenção.

O estilo do adulto assume um papel central no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ao assumir uma postura sensível, estimulante e ao prestar atenção ao seu natural ímpeto (brincar), o adulto intervém na zona de desenvolvimento próximo, estimulando-a a desenvolver níveis mais avançados de implicação e envolvimento. De facto, em todo o processo, dinâmico e complexo, o adulto assume um papel central. De acordo com Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015)

É necessária a sua reflexão, a partilha de experiências e saberes para a constituição de uma intencionalidade que se traduz numa ação pedagógica, sistemática, facilitadora das experiências de partilha de poder e que implicam o cuidado ao nível da organização do espaço e dos materiais e a criação de experiências de aprendizagem ativas (p. 60).

A atitude e a qualidade das interações do educador/adulto com a criança produzem impacto no seu desenvolvimento, estimulando a comunicação, atenção e pensamento, colocando questões, entre outras. Da atitude do adulto fazem parte, como referido anteriormente e visível através do esquema do templo, a sensibilidade, a promoção e encorajamento da autonomia e o grau de estimulação presentes no contexto (Laevers, 1994). Estas atitudes estão profundamente relacionadas, sendo através delas que o educador torna a sua prática mais lúdica, o que lhe permite monitorizar o processo educativo, avaliar as suas ações e obter um *feedback* imediato sobre a qualidade da atividade ou da situação (Portugal & Laevers, 2010).

A linha de pensamento da abordagem experiencial sublinha a necessidade do educador valorizar a escuta ativa e manter uma atitude atenta ao vivido da criança, à sua experiência interna. Através da atitude experiencial, o educador promove na criança: (a) o processo de libertação emocional que consiste na possibilidade da criança aprender e enfrentar, aceitar e compreender problemas emocionais, tendo consciência dos seus sentimentos, restabelecendo o amor-próprio e sentindo-se bem na sua pele (Laevers & Van Sanden, 1997); (b) o processo de desenvolvimento que permite à criança aprender algo novo desenvolvendo várias capacidades.

Parafraseando Laevers (2005) e Portugal e Laevers (2010), quando o educador reflete sobre a sua intervenção educativa à luz de uma atitude experiencial, quando se coloca na perspetiva da criança, quando procura ser empático e questionar com sistematicidade os acontecimentos que



ocorrem no quotidiano educativo, está a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, isto é, está a “investir no desenvolvimento do cidadão emancipado” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

### **3.3.2.3. Aprendizagem em Domínios Essenciais**

O contexto social é fundamental para a aprendizagem da criança (Vygotsky, 1986). Esta aprende a partir de si própria e do ambiente, ou seja, a partir da exploração do mundo que a rodeia. Procura constantemente pensar e compreender, descobrindo relações consigo própria, com os outros e com os objetos.

Cabe ao educador proporcionar experiências diversificadas e aprendizagens em domínios essenciais, com vista ao desenvolvimento global da criança, partindo do que ela já sabe e da sua cultura (Ministério da Educação, 1997). Também Portugal e Laevers (2010) afirmam que “o profissional de educação deve saber ajudar as crianças a desenvolverem competências pessoais e sociais (atitudes, comportamento no grupo e aprendizagens em domínios essenciais)” (p. 41). Estes domínios, nas palavras dos autores, resumem-se em motricidade fina; motricidade grossa; expressões artísticas; linguagem; pensamento lógico, conceptual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo social. Esclarece-se, de seguida, cada um deles.

#### **a) Motricidade Fina**

A motricidade fina refere-se à qualidade das manipulações de pequenos objetos e instrumentos, com uma coordenação meticulosa das mãos e dedos, envolvendo a coordenação olho-mão. A motricidade fina exige igualmente “ocasiões em que as crianças possam receber e projetar objetos – atirar e apanhar bolas ou outros materiais de arremesso” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Importa que o educador avalie a capacidade de focalização e controlo de cada movimento da criança e responda às seguintes questões: os movimentos dos seus dedos são adequados? Está numa posição relaxada e adequada? É atraída por tarefas ou atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos? Gosta de manipulá-los? Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios, na manipulação de materiais de jogo, no uso de instrumentos de trabalho e superfícies bidimensionais? Domina capacidades manipulativas básicas? (Portugal & Laevers, 2010).

#### **b) Motricidade Grossa**

A motricidade grossa reporta-se à forma como cada criança se movimenta e utiliza o corpo: confiante, segura e coordenada. Segundo as OCEPE, a motricidade grossa é a forma “de utilizar e de sentir o corpo – trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, etc.” (Ministério da Educação, 1997, p. 58). Gosta de

participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações? Evidencia diversidade, coordenação, fluidez e integração de movimentos? Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina vários movimentos de locomoção de forma fluida e coordenada? Controla e coordena diferentes movimentos básicos, quando se envolve na exploração de diferentes espaços e estruturas físicas? Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos, em todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo? Reconhece a importância da atividade física para a saúde e bem-estar e conhece os riscos associados à atividade física? (Portugal & Laevers, 2010).

### **c) Expressões Artísticas**

Neste domínio, importa questionar se a criança expressa algo que é percebido, sentido ou pensado através de formas de expressão visual, musical, dramática e motora? Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos e voz, entre outras, para se expressar e desfrutar de várias formas de arte, com prazer e satisfação? Utiliza as propriedades das artes visuais, as propriedades dos sons, as propriedades do drama e do faz de conta e as propriedades do movimento, dança e mímica para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias, de forma pessoal e poderosa? (Portugal & Laevers, 2010).

### **d) Linguagem**

A linguagem diz respeito ao domínio da linguagem como instrumento de ‘leitura’ da realidade e das ‘imagens’ (Ministério da Educação, 1997). A criança evidencia interesse em atividades onde a linguagem assume realce (ex. contar histórias, dialogar em grupo, falar sobre algo, perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem)? Comunica com confiança e adequadamente, em várias situações e com diferentes objetivos? Compreende as funções da escrita e reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece a ligação entre letras e sons? (Portugal & Laevers, 2010).

### **e) Pensamento Lógico, Conceptual e Matemático**

O pensamento lógico, conceptual e matemático refere-se ao ‘poder de abstração’, ou seja, à capacidade de transcender o concreto (Portugal & Laevers, 2010), manifestando-se numa variedade de operações que ocorrem no dia a dia. Segundo as OCEPE, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p. 73). A criança gosta de explorar e experimentar, para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com os outros? Manifesta-se numa variedade de operações? (categorizar/classificar, ordenar/seriar, lidar com o conceito de

quantidades e número, com noções espaciais e temporais, descobrir padrões, estabelecer relações, conhecer símbolos, retirar conclusões, utilizar conceitos e levantar questões) (Portugal & Laevers, 2010).

#### **f) Compreensão do Mundo Físico e Tecnológico**

Neste domínio, a criança evidencia interesse e curiosidade espontânea em relação a diferentes aspetos da realidade, percebe as características dos materiais e a forma como diferentes objetos ou seres vivos se comportam em diferentes situações? Evidencia capacidade de prever os efeitos de certos atos em objetos e na natureza e uma atitude para respeitar, cuidar e proteger? Observa, descobre e identifica as características dos objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais? Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias atividades e resolve diversos problemas? Identifica características dos seres vivos e condições para a sua sobrevivência, crescimento e procriação? Evidencia compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança? (Portugal & Laevers, 2010).

#### **g) Compreensão do Mundo Social**

A compreensão do mundo social indica o conhecimento das diversas formas como as pessoas se organizam e de como a vida decorre nas famílias, na comunidade e no país, por outras palavras, a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber e compreender porquê (Ministério da Educação, 1997). A criança mostra interesse pela realidade social? Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas? Evidencia uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam os recursos, produzem bens e se comercializam? Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa? Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa? Conhece a forma como a sociedade se organiza? Conhece a existência e objetivo das leis? Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos para a participação num grupo ou em pequenas comunidades? Tem consciência do passado familiar, dos eventos importantes na história da região ou país, do desenvolvimento da humanidade? Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país? (Portugal & Laevers, 2010).

### **3.4. Atitudes dos Educadores de Infância face às Crianças com Dificuldades Emocionais**

A criança, definida como pessoa, é também o ‘outro’. Um outro diferente, investido pelo afeto, porque é sujeito e objeto de reconhecimento. É, pois, na relação com estes outros que vai construindo um conhecimento, recolhendo informações sobre si própria e compreendo-se nesta relação recíproca de olhares. Olhares múltiplos, diferentes de pessoa para pessoa e que, por vezes, desenvolvem na criança imagens distorcidas e rotuladas. Sá (1995b) referencia “os olhares dos

outros com vista para os olhos da criança” (p. 80) que formam um sentido de si e das relações que tem com o mundo que a rodeia. Estes olhares funcionam como espelho (Martins, n.d.), constroem a sua identidade, formam o ‘Eu’ e permitem-lhe a construção interpessoal.

Um dos ‘efeitos colaterais’ da medida de acolhimento em instituição é a falta ou perda de um ‘espelho organizado’, destes ‘olhares organizados’. Estas crianças ou jovens são, simultaneamente, submetidas e expostas, como refere Martins (n.d.):

A uma pluralidade de olhares descomprometidos - pense-se na variedade de estranhos com que contactam e de intromissões ou ações invasivas que sofrem – olhares que não permitem conhecer porque não se reconhecem mutuamente, que não engendram cumplicidade, e por isso, em vez de revelar ou confirmar a sua identidade, contribuem para a expor e fragmentar (p. 4).

Sendo assim, o acolhimento em instituição representa, normalmente, um contexto de dificuldades emocionais para a criança, que se vê subitamente rodeada de estranhos, onde as regras e dinâmicas são diferentes das que até aí conheceu, e onde, muitas vezes, é difícil sentir-se incluída.

Esta medida promove ainda o afastamento da criança ou jovem do seu contexto natural, onde, em princípio, estão as pessoas com quem tem estabelecidas relações significativas, ainda que afetadas por circunstâncias difíceis: a orientação natural do ser humano é estabelecer relação com os que o circundam e atendem as suas necessidades, das mais básicas/de sustentação da vida, às mais elaboradas, como as de segurança, pertença ao grupo social, autoestima e autorrealização, esta última no topo da hierarquia proposta por Maslow (1954, 1994). Estas necessidades humanas encontram-se representadas na pirâmide da figura 10.



**Figura 10 - Hierarquia das necessidades de Maslow (1994, 1954).**

Maslow propõe uma hierarquia das necessidades de desenvolvimento do ser humano, ou seja, uma escala de valores a serem transpostos. Isto sugere que, quando o indivíduo realiza uma necessidade, surge outra e exige que as pessoas procurem meios para satisfazê-la. No entanto, só quando as necessidades de um determinado ponto da hierarquia estiverem satisfeitas é que passamos para as necessidades de um nível seguinte. Estas necessidades estão dispostas em cinco níveis: na base, encontram-se as mais baixas (necessidades fisiológicas ou básicas) e, no topo, as mais elevadas (necessidades de autorrealização). As de autorrealização são atingidas quando o indivíduo adquire as necessidades do topo da pirâmide. São, pois, necessidades de crescimento e revelam uma tendência de todo ser humano em realizar o seu potencial.

Inicia-se pela parte inferior da pirâmide até chegar ao topo. As *necessidades fisiológicas ou básicas* são as mais importantes e têm a ver com a necessidade do ser humano se manter vivo, respirar, comer, descansar, beber, dormir, responder ao desejo sexual... Corresponde às necessidades imediatas do indivíduo. Se uma destas não for alcançada, o comportamento do indivíduo é dominado para satisfazê-la.

As necessidades de segurança dizem respeito à necessidade do ser humano se sentir seguro, isto é, levam o indivíduo a procurar segurança, a proteger-se do perigo.

As necessidades sociais/de filiação/de pertença têm a ver com manter relações humanas com harmonia, ou seja, sentir que pertence a um grupo. O indivíduo procura carinho e afeto da família, amigos e grupos onde se insere.

As necessidades de autoestima referem-se ao ego, ao reconhecimento das próprias capacidades e ao reconhecimento dos outros nas nossas capacidades. Tem a ver com sentir-se respeitado, sentir-se digno, com poder, com orgulho, com a necessidade de auto-estima, autorrespeito, progresso, confiança.

As necessidades de autorrealização são conhecidas como crescimento. São caracterizadas pela realização pessoal ao fazer aquilo que se gosta e que se é capaz de conseguir. Estas são necessidades de autonomia, independência e autocontrolo.

De acordo com Andrade e Santos (2011), “os educadores de infância deparam-se frequentemente com crianças em sofrimento emocional, que necessitam de uma estratégia interventiva que favoreça a sua integração no contexto educativo” (p. 70). Estas crianças, geralmente, não apresentam as necessidades inferiores satisfeitas, pelo que é difícil investir nas superiores. Precisam de uma vinculação reparadora que faça com que sintam que são importantes para alguém. Dificilmente se disponibilizam para a aprendizagem. Necessitam de afeto, esperança e rumo. Neste sentido, cabe aos profissionais em educação de infância assumir um suporte para ajudar a alcançar os níveis mais elevados da pirâmide.

Por outro lado, as crianças que, no contexto educativo se sentem bem, agem com espontaneidade, mostram confiança, segurança e energia. Isto indica, na perspectiva de Maslow (1954, 1994), que o bem-estar emocional e as necessidades básicas estão satisfeitos. A teoria de Maslow encontra-se relacionada com as reações comportamentais que se observam nas crianças dentro do contexto educativo. Estas reações são evidenciadas através da mudança de comportamentos, motivações e interesses, o que indica que esta mudança de comportamentos está relacionada com a existência de problemas externos (Pisandelli, 2003).

O Department of Health (2000) sugere um modelo criado em Inglaterra (Framework for the Assessment of Children in Need) que sustenta a avaliação de necessidades. Este modelo considera aquilo que as crianças ou jovens precisam para alcançarem um bom desenvolvimento e quais os fatores que podem afetar o seu desenvolvimento. Sendo assim, o modelo considera três domínios para avaliar as necessidades: as necessidades de desenvolvimento, a capacidade parental e os fatores familiares e ambientais.

Também Ritta (2005) deu o seu contributo afirmando existirem cinco necessidades irredutíveis das crianças: disponibilidade e atenção dos pais, a escola, o espaço (momento para brincar, criar, faz-de-conta...), a relação com a sociedade e o futuro (sucesso).

A criança atribui um significado às suas experiências, com base nas experiências vivenciadas ao longo do seu desenvolvimento e, por isso, “os múltiplos contextos em que as crianças são criadas constituem um alimento de que necessitam para crescer e se desenvolver em toda a sua plenitude” (Andrade & Santos, 2011, p. 69). Segundo Gaspar (2010), “o bem-estar emocional na infância determina o bem-estar emocional na idade adulta” (p. 207). Assim, importa equacionar as circunstâncias da infância que podem dificultar os processos de desenvolvimento e bem-estar humano durante as primeiras idades, e as que podem estimular as suas competências, assegurando-lhes condições facilitadoras de bons níveis de implicação e bem-estar emocional (Santos, 2007). Se for oferecido um ambiente familiar repleto de materiais lúdicos, novas tecnologias, entre outros, a criança poderá considerar o ambiente na creche e no jardim-de-infância aborrecido, ao contrário de uma criança que pertença a um ambiente familiar carenciado (Portugal, 1997).

Educar é, hoje, para muitos, tarefa do contexto escolar. O meio escolar proporciona à criança várias interações: educador/crianças, crianças/crianças e crianças/grupo. Portanto, o desenvolvimento das crianças é o resultado de interações contínuas e dinâmicas, das experiências proporcionadas pela família e pelo contexto social (Sameroff & Fiese, 2000). É neste contexto que se desenvolvem crenças, atitudes, experiências, expectativas, se toma consciência das capacidades e limitações e se realiza uma aprendizagem de diferentes estados afetivos. Neste sentido, o educador precisa de conhecer o currículo natural da criança, nomeadamente as suas experiências no seio familiar, de forma a criar um contexto estimulante. Desenvolver, como afirmam Bredekamp e

Copple (1997, citados por Sandall & Schwartz, 2005), “um programa pré-escolar de elevada qualidade baseia-se nos princípios das práticas apropriadas ao desenvolvimento” (p. 20) que se baseiam no desenvolvimento e aprendizagem da criança, nas suas necessidades e interesses. Os autores afirmam que, para promover um ambiente promotor de desenvolvimento e aprendizagem às crianças é necessário: (a) interações de envolvimento ativo; (b) um ambiente adequado e previsível; (c) diversificadas oportunidades de aprendizagem; (d) ensino adequado às suas necessidades e à atividade; (e) materiais, atividades e interações promotoras do desenvolvimento equilibrado; (f) práticas que garantam higiene e segurança; (g) níveis apropriados de orientação.

O contexto de educação de infância deve evitar o agravamento da inadaptação social e do sofrimento da criança (Gil, 2005), adequando as suas práticas no sentido de dar resposta às suas necessidades e interesses, pois as estruturas afetivas desenvolvem-se em paralelo com as estruturas intelectuais (Morissette & Gingras 1999). Ambas se modificam e constroem no decorrer das experiências vividas e das interações num ambiente favorável com estímulos adequados.

A investigação e a prática referem que existe uma ligação entre os níveis da qualidade dos serviços, das experiências e os níveis de desenvolvimento e bem-estar da criança. As experiências são importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagens futuras. Assim, as crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de autoestima, aspirações mais elevadas, sentimentos de segurança e de autoeficácia, reúnem um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento do ‘apetite para aprender’ (Portugal, 2000).

Nos últimos anos, tem crescido o investimento na investigação de fatores da qualidade, com vista a aumentar a qualidade dos contextos de cuidados e educação. As investigações realizadas no campo educativo dizem-nos que estamos mais preocupados com a dimensão intelectual do que em analisar as variáveis de carácter afetivo, deveras importante para o desenvolvimento da pessoa.

Como foi referido anteriormente, as crianças aprendem sobre o seu mundo e a sua cultura através da interação com adultos significativos e com outras crianças (Barron & Holmes, 2005). Os conflitos emocionais podem diminuir se existirem estratégias interventivas e que promovam a valorização da criança. Também é imperioso que os adultos colaborem na resolução de problemas (no meio familiar e escolar) e promovam capacidades sociais. Se os adultos contribuírem com o seu apoio, oferecendo um cuidado responsivo e sensível, as crianças sentem-se num ambiente rico em materiais, equipamentos e tempo. Efetivamente, a qualidade destas interações (positivas e fecundas) influencia, em larga medida, a aprendizagem das crianças.

Gil e Diniz (2006) realizaram um estudo sobre educadores de infância promotores de saúde e resiliência, partindo da ideia de que “determinadas intervenções desenvolvidas na Educação de Infância podem contribuir para que as crianças (...) sejam capazes de se desenvolver

saudavelmente, em harmonia com os outros e com o ambiente onde se integram” (p. 219). Os autores evidenciam que é possível criar nas escolas e nos jardins de infância um ambiente estimulador das capacidades e potencialidades do ser humano. Por isso, é necessário que os profissionais de educação realizem um investimento acrescido na sua preparação e contribuam para o bem-estar emocional e social das crianças. Desta forma, tendo a educação pré-escolar um efeito positivo no desempenho académico, torna-se impreterível que os profissionais de educação estejam preparados para as múltiplas necessidades das crianças e reforcem a importância de uma análise centrada no risco educacional.

O jardim-de-infância e a escola são, segundo Amado (2007), num estudo que efetuou sobre angústias, dilemas e práticas docentes, um ponto de referência permanente (positivo ou negativo) que deve, no seu interior, reforçar competências relacionais e organizacionais. O autor considera que é necessário que os educadores e os professores cumpram o seu papel de ‘peculiar sensibilidade’, respeitando as suas emoções e sentimentos e não esquecendo que a nossa cultura valoriza a expressão de emoções agradáveis (ex. alegria e afeto) e coloca de lado a importância das menos agradáveis (ex. medo, raiva e tristeza). Consequentemente, aprende-se a esconder emoções naturais transformando-as em sensações, sentimentos e comportamentos crónicos. O mesmo autor, partindo de um estudo de caso sobre a integração escolar de crianças ou jovens institucionalizadas refere que são socialmente abandonadas, desprotegidas, caracterizadas pelo insucesso educativo e as suas características pessoais são marcadamente negativas.

No seu estudo, Amado (2007) recorreu a Marland e Osborne (1990) e considera que o educador e o professor devem ter em conta um conjunto diversificado de princípios estratégicos no exercício da sua atividade:

- A doação e disponibilidade - o professor e a escola têm de dar respostas que não se podem limitar a objetivos cognitivos, a informações e ao cumprimento de regras;
- A diferenciação e compensação do aluno - estratégia de pedagogia diferenciada que é colocada em prática em função da especificidade da história de vida das crianças;
- A tolerância estratégica em relação ao erro e ao desvio;
- A relação positiva entre o professor e o aluno;
- O autocontrolo do professor - a agressividade do professor gera agressividade no aluno;
- A emancipação do aluno - preocupação com o futuro dos alunos - educação para os direitos humanos e para a cidadania.

Estes princípios ajudam a tornar o contexto educativo acolhedor, integrador e com condições que permitam um melhor conhecimento das crianças. Contudo, o principal objetivo em educação de infância deverá ser a promoção de um espaço seguro e estimulante: de construção da sua



identidade, desenvolvimento de atitudes positivas com os outros, com a aprendizagem e expressão de ideias e sentimentos (Portugal & Santos, 2004; Portugal, 2005).

O estudo de Vale e Gaspar (2004), com 65 educadores de infância, para conhecer quais as estratégias que utilizam e a eficácia da gestão do comportamento das crianças em jardim-de-infância, evidencia que “a educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção, ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais” (p. 2). Os profissionais de educação devem estar atentos para a importância das competências sociais e comportamentos interpessoais para uma boa adaptação da criança no presente e no futuro. As autoras afirmam ainda que os educadores e os professores dão menos ênfase à competência social e emocional, mas têm aumentado a sua preocupação em relação a estas competências elaborando: (a) regras e registo do comportamento; (b) estratégias positivas; (c) estratégias pró-ativas (resolução de problemas, gestão da raiva, expressão das suas emoções e identificação de sentimentos); (d) estratégias de recompensa; (e) estratégias de limites - *time out*, no sentido de ajudar a criança a controlar os seus limites e impulsos.

Deste modo, torna-se vital que as crianças sejam alvo de uma educação ao nível socioemocional, que fomente quer o reconhecimento das suas próprias emoções e dos outros, quer a expressão das mesmas, assim como as relações interpessoais. Esta ideia vai ao encontro de Villar (1999) que sublinha que é primordial oferecer “respuestas y acciones educativas que puedan inhibir conductas desadaptadas, (...) para prevenir posibles conflictos emocionales, que están a la base de numerosos procesos de inadaptación escolar, personal y social” (p. 521).

## **CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Uma questão fundamental para a realização de uma investigação são as opções metodológicas que devem ser contingentes com os objetivos e com as questões de investigação.

A metodologia é caracterizada por um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitem uma orientação para alcançar os objetivos pretendidos. É, pois, uma fase imprescindível do projeto de investigação, que faculta ao investigador a resposta às questões: *como*, *quando* e *com o quê*.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), a metodologia consiste no “prolongamento natural da problemática, articulando (...) os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise. É composta por conceitos e hipóteses estritamente articulados (...) para (...) formarem um quadro de análise coerente” (p. 151).

De seguida, descrevem-se as opções tomadas ao longo desta investigação: metodologia qualitativa, investigação-ação e estudo de casos múltiplos.

#### **4.1. Paradigma e Natureza da Investigação**

Na realização deste estudo, recorreu-se à metodologia de natureza qualitativa, também denominada por *abordagem qualitativa*. Associada a um paradigma interpretativo, na perspetiva de Esteves (2006), trata-se de um tipo de abordagem que tem tido nas últimas décadas “um movimento crescentemente poderoso de afirmação (...) na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (p. 105). Neste estudo, optou-se por esta metodologia de forma a permitir estar mais perto do objeto de estudo e entrar num processo analista mais profundo, amplo e complexo (Martins, 2004).

Rey (1999) afirma que, na metodologia qualitativa, o conhecimento não se baseia apenas naquele que o investigador tem, mas no que se vai construindo ao longo do estudo. Inicialmente, o investigador qualitativo formula o problema e o objetivo da pesquisa para o qual procura uma resposta; depois, formula as questões abertas da investigação que poderão ser alteradas no decorrer do estudo; seguidamente procede à recolha, organização e registo dos dados; analisa os seus significados e, por fim, os dados são apresentados na forma escrita.

Nesta investigação, a opção pela abordagem qualitativa é justificada pela compreensão dos problemas em profundidade, a partir da perspetiva e dos pontos de vista dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Os autores consideram que esta metodologia pretende compreender e descrever os fenómenos em profundidade, através dos significados dos sujeitos. Na perspetiva dos autores é uma investigação complexa que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Esta escolha sustentou-se ainda na reflexão de Matos e Carreira (1994) que esclarecem: “ao investigador que utiliza uma abordagem qualitativa, coloca-se a questão de saber qual o quadro referência que orienta a sua pesquisa” (p. 21). Valorizou-se, igualmente, a possibilidade de “encontrar respostas para questões centradas na experiência social, como é criada e como tal dá sentido à vida humana” (Streubert & Carpenter, 1999, p. 2).

A pesquisa qualitativa difere da abordagem quantitativa, uma vez que parte do princípio de que a construção do conhecimento se processa, como afirma Lefévre (1990, citado por Pacheco, 1995a) “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (p. 16).

A abordagem quantitativa procura comprovar teorias, recolher dados, confirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos. Desta forma, optou-se por enquadrar o estudo a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados, a que Glaser e Strauss (1967, citados por Bogdan & Biklen, 1994) designam por teoria fundamentada. Esta teoria é desenvolvida de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), sendo as abstrações “construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50).

Na pesquisa qualitativa, o processo de produção de conhecimento ocorre à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan & Biklen, 1994; Serrano, 2004). Por outras palavras, esta investigação assemelha-se a um funil: “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (Ludke & André, 1986, p. 13).

Procurou-se, ainda, que a preocupação do investigador assumisse a compreensão dos fenómenos a partir da perspectiva dos participantes (Godoy, 1995).

Na linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (p. 49), para compreenderem o comportamento e experiências dos sujeitos. Procuram aprofundar o conhecimento da realidade, portanto, os dados recolhidos são descritivos, uma vez que, de acordo com os autores, a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (p. 49). Estes dados proporcionam uma descrição mais detalhada dos acontecimentos e onde o investigador confronta constantemente as suas interpretações com as dos sujeitos. Por isso, os autores referem ainda que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação” (p. 67).

O investigador, tal como é referido por Alarcão (2014), não é um mero participante mas alguém que “participa e observa, distanciando-se para dar sentido à realidade sem a deturpar com a sua visão, embora tenha de conceder-se que, ao olhá-la, não é totalmente neutro” (p. 115). Também Matheus e Fustinoni (2006) clarificam que o investigador que preconiza “os pressupostos da

pesquisa qualitativa terá condições de melhor compreendê-los assim como ele é, como pensa, como sente, o que constitui, por si só, uma base mais concreta para a adequação das pesquisas” (p. 25).

Stake (2009) defende que a função do investigador qualitativo, durante a recolha de dados, consiste em “sustentar uma interpretação vigorosa, tirando as suas próprias conclusões, tendo por base as observações e outros possíveis dados” (p. 24). Essa interpretação, segundo o mesmo autor, exige que o investigador esteja no campo, a fazer observações, e tenha a capacidade crítica subjetiva.

Para Vieira (1999) o investigador é o ‘instrumento vivo’ capaz de apreender do contexto de pesquisa o que só a sensibilidade humana pode captar.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da investigação qualitativa “é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas” (p. 70), isto é, procura-se compreender o processo onde as pessoas constroem significados e descrever esses mesmos significados. Os autores enfatizam, além disso, cinco características essenciais da metodologia qualitativa que orientaram a realização deste estudo, nomeadamente:

- A situação natural estabelece a fonte dos dados e o investigador estabelece o instrumento (chave da recolha de dados);
- A primeira preocupação do investigador é descrever e só posteriormente analisar os dados;
- A questão indispensável é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um *puzzle*;
- A metodologia qualitativa diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao *porquê* e ao *o quê*.

Tuckman (2000) esclarece que o contexto natural é a fonte de onde surgem os dados e que o investigador é um instrumento para a sua recolha. O autor refere, ainda, que os dados devem ser analisados como parte de um *puzzle*.

Neste estudo, o investigador envolveu-se em contexto natural, num processo de análise dos dados, reduzindo-os a poucos temas ou categorias, redigindo textos demonstrativos de múltiplas perspetivas e participando numa investigação que não tem rígidas linhas condutoras (Creswell, 1998).

Esta investigação pretendeu melhorar situações e resolver problemas (Amado, 2009), transformar o mundo (Denzin & Lincoln, 2003), explicar, compreender e intervir (Matos, 2007).

#### **4.1.1. A Investigação-Ação**

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de uma metodologia de investigação-ação (action research) que, como corroboram Bogdan e Biklen (1994), consiste na “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Os autores referem que o investigador assume um papel ativista (agente de mudança) e empenha-se num determinado assunto. Este tipo de investigação reflete ainda os próprios valores do investigador que investiga aspectos pelos quais nutre interesse (Bogdan & Biklen, 1994).

Também John Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) deu o seu contributo afirmando que a investigação-ação é um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de ação que nela ocorre” (p. 27). Esta definição conduz a duas interpretações: a primeira tem a ver com o desejo de melhorar a ação ou situação num determinado contexto e, portanto, a necessidade de investigar; a segunda prende-se com o desenvolvimento profissional, no sentido de compreender os ambientes e as ações para promover mudanças, corrigir ou avaliar.

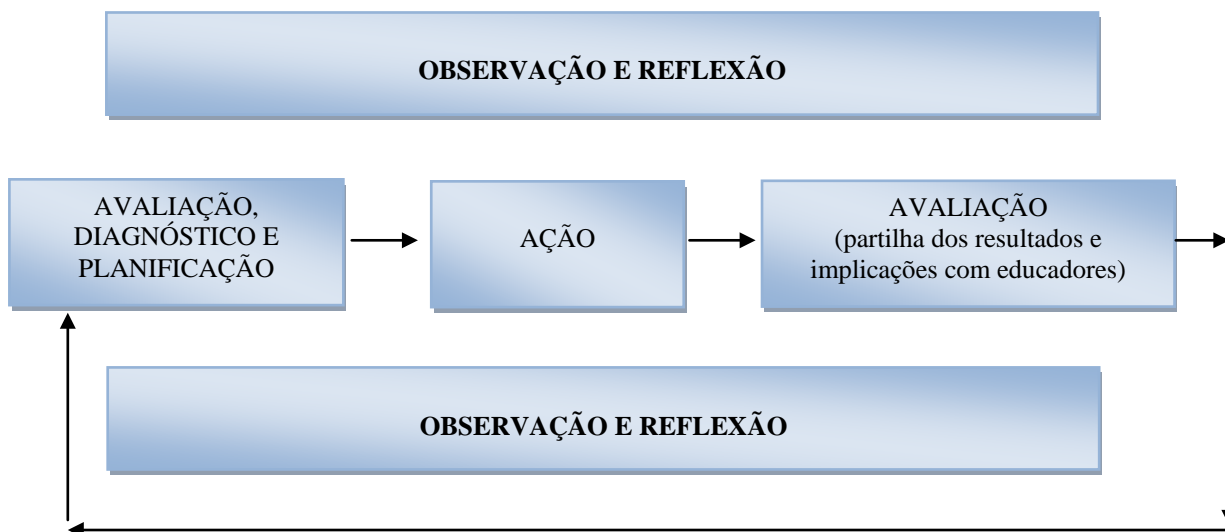
Dubost e Lévy (2005) definem investigação-ação como: uma investigação que se realiza no meio natural, ligada a problemas de ação e orientada para valores; não exterioridade em relação ao objeto pesquisado e o envolvimento da pessoa do investigador; a rutura quanto aos conceitos clássicos de trabalho científico e das suas respetivas relações com a sociedade, porque associa investigação e ação. Assim, a investigação-ação procura encontrar soluções contextualizadas, busca a cientificidade e a intervenção em contexto social.

Na investigação desenvolvida, valorizaram-se cinco características propostas por Máximo-Esteves (2008): a investigação-ação permitiu lidar com problemas reais, diagnosticar um problema em contexto e a respetiva solução; o investigador foi um apoiante dos sujeitos envolvidos na ação, não sendo um mero observador; o objetivo foi a resolução de problemas e o processo de mudança social; a investigação envolveu vários ciclos onde as descobertas geram possibilidades de mudança; as modificações foram flexíveis, constantemente avaliadas e monitorizadas. O autor corrobora, ainda, que estas características conferem à investigação-ação a liberdade para se constituírem como um processo dinâmico, interativo e aberto a ajustes decorrentes das dinâmicas e dos fenómenos em estudo.

O contributo do estudo de Thiollent (2000) enfatiza, além disso, que, na investigação-ação, os investigadores executam um papel ativo, no sentido de solucionar os problemas encontrados, acompanham e avaliam as ações que resultam em função dos problemas. Trata-se, pois, de uma investigação que envolve o investigador e os sujeitos no processo de pesquisa.

Destaca-se, ainda, que esta investigação se desenvolveu segundo quatro etapas propostas por Alarcão e Tavares (2003): a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Estas etapas encontram-se interligadas e buscam a cientificidade qualitativa - presença ou ausência de uma dada

característica de conteúdo ou de um conjunto de características, num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (Bardin, 2004). A figura 11 sintetiza as etapas da investigação.



**Figura 11 - Etapas da investigação**

Sumariamente, nas palavras de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008):

A investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (p. 11).

#### **4.1.2. O Estudo de Casos Múltiplos**

O método de estudo de caso é cada vez mais utilizado nas ciências humanas e sociais para análise da realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005) através “do ponto de vista de alguém de dentro do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (Yin, 2005, p. 122). De acordo com a visão de Yin, este método é caracterizado por “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (p.13). O mesmo autor defende, ainda, que podem ser usadas múltiplas fontes para recolher evidências e informações, mas que sejam apropriadas e permitam compreender o caso no seu todo, uma vez que o estudo de caso implica o conhecimento profundo da realidade investigada.

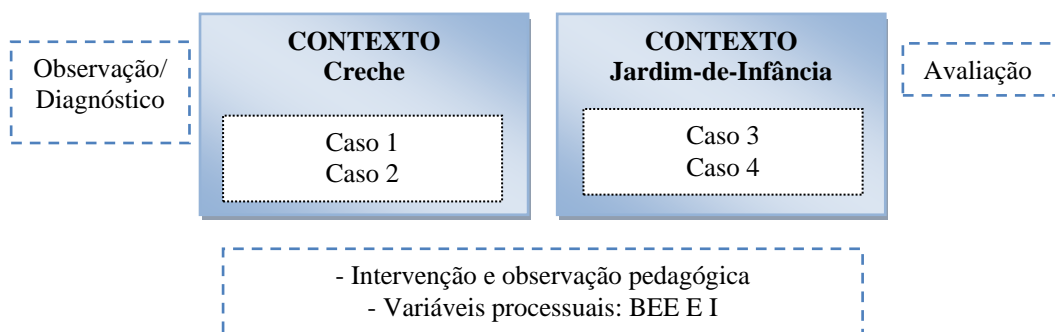
Este método de investigação oferece várias possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e também profissional, sendo um dos métodos mais utilizados na investigação em educação (Serrano, 2004). Ponte (1994) descreve o estudo de caso enquanto

método de investigação que “pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, uma pessoa ou uma unidade social” (p. 3).

Denny (1978, citado por Gómez, Flores & Jiménez, 1999) esclarece, igualmente, que o estudo de caso é um “estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quicá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo” (p. 91).

Neste estudo, optou-se pelo método de estudo de casos múltiplos em contexto de creche e jardim-de-infância (JI), através da observação do currículo desenvolvido em dois contextos por duas educadoras de infância e respetivas auxiliares de ação educativa. Procurou-se compreender e aprofundar o tema subjacente à problemática do estudo, nomeadamente compreender o modo como as crianças experienciam o currículo nos contextos estudados, atendendo à sua experiência interna, às suas necessidades e interesses, e ao seu nível atual de desenvolvimento, num contínuo exercício de observação empática e escuta ativa, individual e coletiva.

Yin (2005) afirma que “um projeto de pesquisa é um plano lógico para *se sair daqui e chegar lá*, onde *aqui* pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e *lá* um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões” (p. 41). A Figura 12 apresenta o projeto do estudo, no que se refere ao método usado (estudo de casos múltiplos).



**Figura 12 - Projeto do estudo**

#### 4.1.3. Desenho da Investigação

A recolha de dados e intervenção no âmbito desta investigação realizaram-se ao longo de um ano letivo. Envolveram várias fases, desde os primeiros contactos com a instituição, sua Direção, equipa/pessoal, crianças e espaços, concretização das necessárias formalidades (consentimento informado, etc.), observação/caracterização e avaliação dos contextos e das crianças em estudo (após respetiva seleção), intervenção e (re)avaliação pós-intervenção.

Considerando a complexidade das situações a abordar no estudo, decidiu-se fazer uma primeira abordagem ao contexto, com permanência da investigadora *in loco*, com o objetivo de compreender as particularidades aí presentes, decorrentes das vidas tão ‘especiais’ das crianças que estavam em situação de acolhimento institucional, e que ditariam, estávamos convictas,



procedimentos também especiais, de modo a respeitar integralmente essa realidade e as pessoas envolvidas.

Um dado importante para as decisões tomadas na planificação do estudo, foi a grande mobilidade das crianças, que por vezes permaneciam na instituição de acolhimento apenas 2-3 meses. Isso significava que a observação e intervenção teriam de ser equacionadas considerando a possibilidade de as crianças saírem a qualquer momento; salvaguardando sempre o seu bem-estar e priorizando a otimização de qualquer ação desenvolvida.

Vários fatores determinaram a distribuição do tempo dedicado às várias fases da investigação, nomeadamente, às tarefas que envolveram contacto direto com a instituição e sujeitos participantes no estudo. Apresentam-se as mais relevantes:

- As quatro crianças selecionadas para desenvolver o estudo frequentavam a creche e o jardim-de-infância da instituição;
- As crianças que, estando em situação de acolhimento institucional, frequentavam a creche e o jardim-de-infância cujos *curricula* se pretendia analisar com o objetivo de compreender a respetiva contingência com as suas necessidades emocionais, eram utentes desses contextos durante relativamente pouco tempo, como se compreendeu durante os primeiros contactos com a instituição – estavam sujeitas às decisões e evoluções inerentes aos seus processos de acolhimento e (re)inserção nas famílias de origem, ou de adoção, havendo por isso muita variabilidade no tempo de permanência na instituição de acolhimento e, naturalmente, também na creche e JI;
- Ao selecionarem-se as crianças a envolver no estudo, foi tido em consideração o facto de se esperar que permanecessem na creche e JI durante um período mais alongado em relação às outras crianças, viabilizando a intervenção que se pretendia levar a cabo; contudo, duas das quatro crianças (C1 e C4, utentes da creche e JI, respetivamente) acabaram por sair da instituição apenas dois meses após se iniciar a intervenção, enquanto que as outras duas (C2 e C3, utentes da creche e JI, respetivamente) permaneceram por mais um mês;
- As respostas da instituição encontravam-se organizadas em vários edifícios, sendo que a creche e o jardim-de-infância se situavam em dois edifícios completamente diferentes sob todos os pontos de vista, e bastante distantes entre si, apesar de no perímetro da mesma localidade;
- A realização do estudo obrigava à permanência da investigadora no contexto, a tempo inteiro.

Assim, estruturou-se temporalmente a investigação, prevendo-se:

- Dois meses para primeiros contactos com a instituição e realização de diligências para obter autorização para realização do estudo e consentimento informado dos tutores das crianças a envolver;
- Um período de sete meses consecutivos de permanência da investigadora nos contextos de creche

e JI, sendo imperativo considerar cerca de quatro meses (no total) em cada um dos contextos (creche e JI), entrecortados por períodos em que as crianças paravam de frequentar a creche e o JI, interrupções de Natal e Páscoa, por exemplo, ou permanência por um período experimental em famílias de adoção;

- Um período de devolução dos resultados ao pessoal do staff da instituição, objetivando a partilha dos dados, e a criação de momentos de reflexão sobre eles e sobre o processo vivido, na perspectiva de promover, também deste modo, o bem-estar emocional e a implicação das crianças envolvidas no estudo, mas também, em geral, de todas as que eram atendidas pela instituição.

Selecionadas as crianças sobre as quais incidiria o estudo, determinou-se que a recolha de dados nos contextos de creche e jardim-de-infância (JI) que elas frequentavam, na zona centro de Portugal, decorreria, na sala de creche, de novembro de 2010 a fevereiro de 2011 (dando ‘espaço’ às interrupções de frequência, pelas crianças, na época de Natal); e de março a junho de 2011, na sala de JI.

Considerando os objetivos do estudo e a especificidade das variáveis e dos sujeitos participantes no estudo, priorizaram-se os dados de observação e opinião, embora se tenha procedido também a análise de documentos, em complementaridade.

Assim, durante o período indicado, procedeu-se à observação em contexto de sala de atividades (creche e JI) e/ou exterior, sempre que as crianças aí se deslocavam. Os momentos de observação ocorreram durante todos os dias da semana, consecutivamente, durante o horário de trabalho das educadoras responsáveis pelos contextos, cobrindo todas as atividades que as crianças ali experienciavam.

Durante o período de observações recorreu-se às notas de campo, como forma de registo *in loco* do que se observava no contexto.

Foram realizadas duas entrevistas, de tipo semiestruturado, às crianças que frequentavam o JI, objetivando conhecer a sua opinião sobre o currículo que estavam a experienciar. Para o efeito, construiu-se um guião de entrevista, composto por dez questões orientadoras, que pode consultar-se no anexo 1.

#### **4.1.4. Fases da Investigação e Processo de Recolha de Dados**

A investigação envolveu várias fases e procedimentos, descritos no Quadro 6. Aqui é apresentado o cronograma da investigação com a síntese dos procedimentos em cada uma das fases, concretizadas no período compreendido entre novembro de 2010 e junho de 2011.

**Quadro 6 - Cronograma da investigação: fases e procedimentos**

<b>Fases</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Datas</b>
<b>Fase 0</b> <b>Negociação do estudo e acesso ao campo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Primeiros contactos com a instituição, sua Direção, equipa/pessoal, crianças e espaços;</li> <li>b. Seleção de dois contextos – creche e jardim-de-infância (JI);</li> <li>c. Concretização das necessárias formalidades (consentimento informado, etc.).</li> </ul>	setembro 2010 - outubro 2010
<b>Fase I</b> <b>Diagnóstico e caracterização inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>d. Observação para diagnóstico e caracterização inicial dos contextos e das crianças;</li> <li>e. Tomada de decisão relativamente aos sujeitos/crianças sobre as quais focaríamos a nossa atenção durante o estudo;</li> <li>f. Análise do currículo (elementos contextuais e práticas curriculares) desenvolvido nos contextos, com recurso aos seguintes instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade: ECERS-r<sup>7</sup> (em ambos os contextos) e ECERS-e<sup>8</sup> (no JI); e ainda dois instrumentos de orientação processual: na creche o SICS<sup>9</sup> e no JI, o SAC<sup>10</sup>;</li> <li>g. Avaliação do desenvolvimento das crianças, através da SGS II<sup>11</sup>;</li> </ul>	novembro 2010 - dezembro 2010 e janeiro de 2011 (contexto creche)  março 2011 - maio 2011 (contexto JI)
<b>Fase II</b> <b>Intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>h. Intervenção nos contextos com o objetivo de dar resposta às necessidades identificadas nas crianças, sinalizadas em dificuldades emocionais;</li> </ul>	
<b>Fase III</b> <b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Avaliação pós-intervenção (através dos mesmos instrumentos que serviram ao diagnóstico).</li> </ul>	fevereiro 2011 (contexto creche)  junho 2011 (contexto JI)
<b>Obs.:</b> O registo de notas de campo foi uma constante ao longo de todo o processo de investigação.		

De seguida, descreve-se cada uma das fases da recolha de dados.

<sup>7</sup> ECERS-r: Early Childhood Environment Rating Scale, revised version (Harms, Clifford, & Cryer, 1998).

<sup>8</sup> ECERS-e: Early Childhood Environment Rating Scale, extension. Four curricular subscales (Sylva, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2003)

<sup>9</sup> SICS: A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care settings (Laevers et al., 2005).

<sup>10</sup> SAC: Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

<sup>11</sup> SGS II: Schedule of Growing Skills II (Bellman, Lingam, & Windsor, 1996).

## **Fase 0: Negociação do Estudo e Acesso ao Campo**

A negociação do estudo e acesso ao campo decorreu de setembro a outubro de 2010. Durante este período, estabeleceram-se os primeiros contactos com a instituição, sua Direção, equipa/pessoal, crianças e espaços, e concretizaram-se as formalidades necessárias (consentimento informado, etc.). Apresentou-se, ainda, à instituição o projeto de investigação e procurou-se estar disponível para esclarecer eventuais dúvidas referentes ao mesmo.

A equipa da instituição mostrou abertura à inclusão da investigadora na instituição. O coordenador da mesma apresentou a investigadora a toda a equipa aquando da sua inserção na instituição.

As educadoras e auxiliares de ação educativa do contexto de jardim-de-infância e creche, de um modo geral, manifestaram interesse pelo tipo de trabalho que ia ser desenvolvido e pela temática em estudo. Ao longo das observações e primeiros contactos com os grupos, mostraram-se disponíveis para colaborar: possuíam conhecimento acerca dos instrumentos que iam ser desenvolvidos no trabalho de pesquisa; questionaram se a investigadora tinha dúvidas sobre a rotina educativa; informaram acerca das crianças em estudo; mostraram-se disponíveis para ajudar no que fosse necessário. No final, durante a partilha dos resultados da investigação, assumiram dar continuidade à linha de intervenção desenvolvida.

Paralelamente, a investigadora procurou estabelecer conversas informais com a equipa, no sentido de obter informações e compreender a rotina educativa.

O estudo desenvolveu-se numa instituição, em contexto de sala de atividades (creche e JI), situada na zona centro do país. Optou-se por desenvolver a investigação nesta instituição, uma vez que se pretendia analisar os *curricula* das crianças que, estando em acolhimento institucional, frequentavam a creche e o jardim-de-infância.

## **Fase I: Diagnóstico e Caracterização Inicial**

O diagnóstico e caracterização inicial decorreu de novembro de 2010 a janeiro de 2011, no contexto de creche, e de março a maio de 2011, no contexto de JI.

Numa fase inicial, foi efetuada uma observação para diagnóstico e caracterização dos contextos e das crianças e, de seguida, tomou-se uma decisão relativamente aos sujeitos/crianças sobre as quais se focou a atenção durante o estudo. Sendo assim, foram identificados os sujeitos/crianças com baixo nível de implicação ou bem-estar emocional e as dificuldades experienciadas pelas mesmas. Para cada uma das crianças, foi efetuada uma análise individualizada onde se caracterizou o seu comportamento, o contexto familiar, as relações sociais, a implicação nas atividades experienciadas, o desenvolvimento, entre outras. O desenvolvimento das crianças

envolvidas no estudo foi avaliado através da versão portuguesa da *Schedule of Growing Skills II* (SGS-II - consultar anexo 2).

Nesta fase, efetuou-se, ainda, a análise do currículo (elementos contextuais e práticas curriculares) desenvolvido nos contextos, com recurso aos seguintes instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade: ECERS-r (em ambos os contextos; consultar anexo 3) e ECERS-e (no II - consultar anexo 4); e ainda dois instrumentos de orientação processual: na creche o SICS e no II, o SAC.

Acompanhou-se a rotina diária do grupo da creche e do grupo do jardim-de-infância. Na creche, procedeu-se à observação/scanning de bem-estar emocional e implicação das crianças nas respetivas atividades (consultar anexos 5, 6, 7 e 8); à análise das observações, ou seja, procurou-se a justificação para as altas ou baixas pontuações de bem-estar e implicação (consultar anexo 9); à análise do contexto de creche (consultar anexo 10).

No II, efetuou-se um diagnóstico e caracterização geral da situação do grupo (consultar anexo 11), considerando os níveis de bem-estar e implicação; e uma abordagem individualizada (consultar anexo 12). A análise das fichas 1g e 1i permitiu identificar situações ou preocupações que mereciam mais atenção. De seguida, no sentido de recolher mais informações, procedeu-se à análise e reflexão através de duas abordagens: uma dirigida aos contextos educativos em geral (consultar anexo 13) e outra dirigida às crianças em estudo (consultar anexo 14).

## **Fase II: Intervenção**

A intervenção nos contextos foi efetuada pela investigadora (com a colaboração dos adultos envolvidos nos contextos), tendo em conta os processos de bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças em dificuldades emocionais. Decorreu no período de novembro de 2010 a janeiro de 2011, no contexto de creche, e de março a maio de 2011, no contexto de II.

Nesta fase, procurou-se identificar as mudanças e intervenções necessárias (Portugal & Laevers, 2010), nomeadamente na ecologia do contexto educativo e o que parecia fazer mais sentido para as mudanças; foram identificados e priorizados objetivos e iniciativas; foram definidas e desenvolvidas ações para o grupo ou contexto educativo em geral (consultar anexo 15) e para algumas crianças em particular (consultar anexo 16 e 17); foram definidos objetivos e iniciativas, tendo em conta o desenvolvimento do currículo do grupo (projeto curricular de grupo/turma).

## **Fase III: Avaliação**

Por fim, foi efetuada uma avaliação pós-intervenção, que decorreu em fevereiro de 2011, no contexto de creche, em junho de 2011, no contexto de II.

Nesta avaliação, recorreu-se novamente aos instrumentos que serviram ao diagnóstico, nomeadamente o SICS (consultar anexo 18), o SAC (consultar anexo 19, 20 e 21), a SGS-II (consultar anexo 22), a ECERS-r (consultar anexo 23) e a ECERS-e (consultar anexo 24).

## **4.2. Contextos da Investigação e Caracterização dos Participantes**

A presente investigação focaliza-se nos currículos desenvolvidos numa creche e num jardim-de-infância frequentados por crianças em acolhimento institucional. Procede-se, de seguida, à caracterização dos respetivos contextos educativos e à caracterização dos participantes envolvidos.

### **4.2.1. Caracterização dos Contextos Educativos**

Com a presente investigação, perspetiva-se uma reflexão à luz do currículo desenvolvido na creche e no jardim-de-infância para que, da leitura atual, se possam registar melhorias nessas práticas e sobre os contextos em intervenção.

#### **a) Contexto de Creche**

A creche situava-se num espaço semirrural, numa zona calma da cidade, assumindo as explorações agrícolas especial importância, embora, a indústria e a construção civil assumissem um papel cada vez mais importante. Algumas associações dinamizavam a vida recreativa, cultural e desportiva da freguesia. As pessoas mobilizavam-se facilmente para causas comuns.

A sala de creche era da responsabilidade de uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. As crianças usufruíam da sala para atividades, da sala das brincadeiras e do espaço exterior. Estes espaços possuíam uma excelente área, com uma porta e janelas de correr que davam acesso ao espaço exterior. Ao lado, num espaço diferente, encontrava-se a ‘sala das brincadeiras’ onde as crianças podiam realizar diversos tipos de atividades livres.

O grupo era constituído por 22 crianças da faixa etária dos dois aos três anos. Duas das crianças foram alvo do nosso estudo: viviam em acolhimento institucional e frequentavam a creche da sua área de residência. Uma das crianças não tinha contacto com a família de origem. Outra das crianças encontrava-se em processo de integração com a família adotiva.

Neste contexto educativo, não era frequente haver uma partilha sistemática entre os adultos sobre as formas de atuação e atividades a desenvolver. Não era usual a educadora partilhar o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Educativo com as auxiliares de ação educativa.

O dia letivo começava pelas 9:00 horas da manhã e prolongava-se até às 16:30 horas. O horário letivo, estabelecido pela instituição, permitia um intervalo para almoço. Os períodos da manhã e da tarde contemplavam um período de brincadeira livre. As crianças permaneciam na creche entre as 8:30 horas e as 18:30 horas. Fora do horário letivo, as atividades eram asseguradas pelas auxiliares de ação educativa, sob orientação da educadora.

Quando a educadora chegava à sala de atividades (uns minutos antes das 9:00 horas) algumas crianças já se encontravam à sua espera. O grupo ficava completo entre as 9:30 horas e as 9:45 horas, com a chegada das restantes crianças do grupo, acompanhadas pelos pais.

Por volta das 9:45 horas, a educadora dava os bons dias às crianças, conversava com elas e com as auxiliares, responsáveis pelas crianças até à chegada da educadora. De seguida, procedia ao acolhimento, cantando com as crianças a música do “*bom dia*”.

O Quadro 7 sintetiza a rotina diária do contexto de creche.

**Quadro 7 - Rotina diária do contexto de creche**

Horário	Atividades
9h30m	Acolhimento
10h	Atividades na ‘sala das brincadeiras’/atividades orientadas
10h55m	Higiene
11h	Almoço
11h55m	Higiene
12h	Descanso
14h45m	Higiene
15h	Lanche
15h55m	Higiene
16h	Atividades livres
16h30m	Acolhimento

As crianças apresentavam um sentido social apropriado (ser, estar, comunicar) e participavam nas diferentes atividades propostas pela educadora. Evidenciavam alguma dificuldade em permanecer sentadas e estar atentas em várias atividades obrigatórias. Apresentavam, igualmente, dificuldade em partilhar o mesmo espaço e respetivos materiais e brinquedos. Em vários tempos da rotina, a educadora necessitava de chamar a atenção das crianças para não entrarem em conflitos entre pares, normal nesta faixa etária.

As crianças revelavam-se participativas e gostavam de estar umas com as outras, comunicando entre pares, pequenos grupos e em grande grupo. Comunicavam com a educadora e com as auxiliares sem qualquer constrangimento. Procuravam apoio, atenção e carinho, apresentando dependência dos adultos.

A educadora distribuía atenção e carinho da mesma forma por todas as crianças do grupo. Procurava frequentemente incentivá-las a participar em todo o tipo de tarefas (ao nível cognitivo, comunicativo-expressivo, realização motora – fina ou grossa).

As atividades planeadas pela educadora promoviam a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente da área da Formação Pessoal e Social, da área de Comunicação e

Expressão e da área do Conhecimento do Mundo. A educadora não efetuava o registo das atividades desenvolvidas.

A gestão curricular era planeada e assumida numa perspetiva reflexiva e integrada que promovia oportunidades de aprendizagem às crianças, mas nem sempre com intencionalidade e qualidade. De uma forma geral, as atividades realizavam-se em grande grupo com diferentes instrumentos de apoio à rotina/aprendizagem. Para além destas, a rotina contemplava momentos individuais, em pequeno grupo e em grande grupo.

O ambiente da sala evidenciou-se calmo, exprimindo empatia e ritmo (planeamento da educadora com a participação e responsabilização das crianças). Os recursos materiais de aprendizagem utilizados eram variados (embora alguns se encontrassem guardados com o objetivo de não se danificarem) e estavam disponíveis na sala.

#### **b) Contexto de Jardim-de-Infância**

O jardim-de-infância situava-se num espaço semirrural e numa zona calma da cidade, assumindo as explorações agrícolas especial importância, embora a indústria e a construção civil assumissem um papel cada vez mais importante. Algumas associações dinamizavam a vida recreativa, cultural e desportiva da freguesia. As pessoas mobilizavam-se facilmente para causas comuns.

A sala era da responsabilidade de uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. A sala de atividades tinha uma área razoável, com duas portas de acesso (uma porta de acesso interior e outra de acesso ao exterior).

As crianças tinham acesso ao espaço exterior, usado sempre que as condições climáticas o permitiam. Este espaço era partilhado com as restantes crianças da sala dos quatro anos, observando-se interações entre as crianças. Esta zona era supervisionada pelas educadoras e auxiliares.

O grupo era constituído por 22 crianças da faixa etária dos cinco aos seis anos. Duas das crianças eram alvo do nosso estudo: viviam em acolhimento institucional e frequentavam o jardim-de-infância da sua área de residência. Uma criança não tinha contacto com a família de origem. A outra encontrava-se em processo de integração com a família adotiva.

Neste contexto, os adultos partilhavam as formas de atuação e atividades a desenvolver, existindo uma boa articulação entre eles.

O dia letivo começava pelas 9:00 horas da manhã e prolongava-se até às 17 horas. O horário letivo, estabelecido pela instituição, permitia um intervalo no período da manhã (recreio) e um intervalo para almoço. O período da tarde também contemplava um período de recreio. As crianças



podiam permanecer no jardim-de-infância entre as 8:30 horas e as 18:30 horas. Fora do horário letivo, as atividades eram asseguradas pela auxiliar de ação educativa, sob orientação da educadora.

Quando a educadora chegava à sala de atividades (uns minutos antes das 9:00 horas) a maioria das crianças já se encontravam à sua espera. O grupo ficava completo por volta das 9:30 horas ou 9:45 horas, com a chegada das restantes crianças do grupo acompanhadas pelos pais.

Por volta das 9:30 horas, a educadora (ou uma das auxiliares) dava os bons dias às crianças e depois procedia ao acolhimento, cantando a música do “*bom dia*”. De seguida, as crianças efetuavam o registo do estado do tempo (numa tabela) e a contagem do número de crianças presentes.

O Quadro 8 sintetiza a rotina diária do contexto de jardim-de-infância.

**Quadro 8 - Rotina diária do contexto de jardim-de-infância**

Horário	Atividades
9h30m	Acolhimento
10h	Atividades orientadas
11h30m	Brincadeira no espaço exterior
11h55m	Higiene
12h	Almoço
12h45m	Higiene
13h	Atividades livres
14h30m	Atividades orientadas/livres
15h55m	Higiene
16h	Lanche
16h45m	Atividades livres
17h15m	Acolhimento

As crianças evidenciavam um sentido social apropriado (ser, estar, comunicar) e participavam nas diferentes atividades propostas pela educadora e/ou auxiliares. Mostravam iniciativa, destreza e autonomia. Algumas crianças demonstravam dificuldades de atenção, principalmente nas atividades que exigiam maior poder de concentração e apresentavam, igualmente, alguma dificuldade em partilhar o mesmo espaço, respetivos materiais e os brinquedos. Em vários tempos da rotina, a educadora necessitava de chamar a atenção das crianças para não entrarem em conflitos entre pares.

As crianças revelavam-se participativas e gostavam de estar umas com as outras, comunicando entre pares, pequenos grupos e em grande grupo. Para além disto, comunicavam com a educadora e com as auxiliares sem qualquer constrangimento, recorrendo com maior frequência à primeira. Procuravam apoio, atenção e carinho dos adultos.

A educadora distribuía atenção e carinho da mesma forma por todas as crianças do grupo. Procurava frequentemente incentivá-las a participar em todo o tipo de tarefas (ao nível cognitivo,

comunicativo-expressivo, realização motora – fina ou grossa). Também incentivava, elogiava e orientava as crianças no sentido de uma maior implicação e bem-estar destas. A educadora criava oportunidades para ouvir as crianças e concedia-lhes tempo e espaço para desenvolver as tarefas a ritmo próprio.

As atividades planeadas pela educadora promoviam a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente da área da Formação Pessoal e Social, da área de Expressão e Comunicação e da área do Conhecimento do Mundo. As crianças respondiam de forma positiva às atividades, embora dependessem frequentemente da presença e da aprovação do adulto para tomarem decisões relacionadas com o processo de realização das mesmas. Todas as crianças podiam participar nas atividades propostas.

Destaca-se, ainda, que a educadora efetuava o registo das atividades desenvolvidas e avaliava em função dos objetivos predefinidos e das vozes das crianças.

A gestão curricular era planeada e assumida numa perspetiva reflexiva e integrada que promovia oportunidade de aprendizagem às crianças, com intencionalidade e qualidade, tendo em conta o ponto de vista das crianças, as suas conceções e histórias de vida. A gestão do currículo privilegiava a realização de atividades em grande grupo, atividades em pequeno grupo e individuais. As atividades em grande grupo eram desenvolvidas em várias áreas da sala com diferentes instrumentos de apoio à rotina/aprendizagem, ocorriam de manhã e/ou de tarde.

O ambiente da sala revelou-se calmo, exprimindo empatia e ritmo (planeamento da educadora em parceria com as auxiliares, com a participação e responsabilização das crianças). Os recursos materiais de aprendizagem utilizados eram variados (embora alguns se encontrassem danificados) e estavam disponíveis na sala ou chegavam pelas mãos da educadora e respetivas auxiliares.

A rotina diária era composta por alguns instrumentos – calendário, quadro semanal do tempo e quadro mensal de presenças. As oportunidades de jogo simbólico ocorriam diariamente nas áreas da sala. A educadora e auxiliares mostravam-se atentas ao jogo desenvolvido pelas crianças. Estas deslocavam-se entre as diferentes áreas e perguntavam frequentemente às crianças o que estavam a fazer, se estava tudo bem, se precisavam de ajuda e, quando necessário, recomendavam a melhor organização dos objetos do jogo e participavam nas atividades de jogo.

Sinteticamente, os conteúdos, tanto da creche como do II, eram desenvolvidos tendo como ponto de partida as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e os objetivos gerais do Projeto Curricular da Instituição, de acordo com o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Os objetivos de aprendizagem eram definidos por cada educadora, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, a idade e as características do grupo.

As educadoras preconizavam um ambiente favorável ao BEE, com experiências enriquecedoras que promoviam o desenvolvimento da criança e o respetivo envolvimento/implicação.

#### 4.2.2. Caracterização dos Participantes

O presente estudo esteve focado em quatro crianças, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino, com idades compreendidas entre um e seis anos de idade. As crianças encontravam-se em acolhimento institucional e frequentavam a creche (sala dos 2 anos) e o JI (sala dos 5 anos) da área da sua residência.

Por razões de ordem ética, e de acordo com Máximo-Esteves (2008), considerou-se necessário “assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias” (p. 107). Assim, convencionou-se designar por C1 e C2 as crianças participantes no estudo a frequentar o contexto de creche, e por C3 e C4, as crianças participantes a frequentar o contexto de JI.

O Quadro 9 apresenta os dados de caracterização das crianças envolvidas no estudo.

**Quadro 9 - Crianças participantes segundo idade, sexo e contexto**

Salas	Idade	N.º de crianças	Sexo
Sala dos 2 anos	1 a 3 anos	2	2 Masculino
Sala dos 5 anos	4 a 6 anos	2	1 Masculino 1 Feminino
<b>Total</b>		4	4

Através do Quadro 9, observa-se que duas crianças do sexo masculino frequentavam a creche e duas crianças, uma do sexo masculino e uma do sexo feminino, o JI.

No contexto, intervinham 8 ‘adultos’. O termo ‘adultos’ refere-se às educadoras (em número de quatro, sendo uma responsável por cada uma das salas estudada); auxiliares de ação educativa (AAE) (assim designadas nos referidos contextos), em número de quatro, exercendo funções A1 e A2 na sala de creche e A3 e A4 na sala de JI; professora de música, professor de educação física, estagiária e investigadora. Às educadoras convencionou-se atribuir as designações E1, E2, E3 e E4; e às auxiliares de ação educativa, refere-se como A1, A2, A3 e A4. Procedeu-se de seguida à caracterização dos adultos envolvidos.

E1, educadora na sala de creche com 29 anos, licenciada em Educação de Infância pela Universidade de Aveiro; encontrava-se na instituição há quatro anos e acompanhava o grupo desde que as crianças tinham 12 meses de idade.

E2, educadora de apoio na sala de creche com 50 anos, licenciada Educação de Infância e com Curso de Especialização em Ensino Especial pela Escola Superior de Educação de Coimbra; encontrava-se há cinco anos na instituição e acompanhava este grupo desde que as crianças tinham 12 meses de idade.

E3, educadora na sala de JI com 33 anos, licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação Jean Piaget em Vila Nova de Gaia (Canelas); encontrava-se há oito anos na instituição e acompanhava este grupo desde que as crianças tinham quatro meses de idade.

E4, educadora de apoio na sala de JI, 42 anos, licenciada Educação de Infância e com Curso de Especialização em Ensino Especial pela Escola Superior de Educação do Porto; encontrava-se há três anos na instituição e acompanhava este grupo desde que as crianças tinham quatro meses de idade.

A professora de música, 33 anos, licenciada pela Escola Superior de Educação do Porto; encontrava-se na instituição há dois anos e acompanhava os grupos de creche e JI.

O professor de educação física, 40 anos, licenciado em Educação Física e Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, lecionava na instituição há 13 anos e trabalhava com os grupos de creche e JI.

A estagiária, 28 anos, não possuía experiência profissional prévia. Encontrava-se a frequentar o curso de animação sociocultural, estando a realizar estágio desde 2011 e permanecendo na instituição, junto dos grupos de creche e JI, durante 12 horas por semana.

A investigadora, 29 anos, licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Coimbra, não tinha experiência profissional como educadora na instituição; permaneceu na mesma, como investigadora, durante sete meses.

A1, auxiliar de ação educativa na sala de creche, 52 anos, permanecia na instituição há 15 anos. Acompanhava as crianças deste grupo há 12 meses.

A2, auxiliar de ação educativa na sala de creche, 28 anos, permanecia na instituição há 3 anos. Acompanhava as crianças deste grupo há 12 meses.

A3, auxiliar de ação educativa na sala de JI, 28 anos, permanecia na instituição há 3 anos. Acompanhava as crianças deste grupo desde que as crianças tinham 12 meses de idade.

A4, auxiliar de ação educativa na sala de JI, 45 anos, permanecia na instituição há 12 anos. Acompanhava as crianças deste grupo desde que as crianças tinham 12 meses de idade.

### 4.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Para a realização da investigação, optou-se por vários instrumentos de avaliação do ambiente educativo e análise do currículo desenvolvido: a *Early Childhood Environment Rating Scale*, revised edition (Escala de Avaliação de Ambientes em Educação de Infância, edição revista) (ECERS-r) (Harms & Clifford, 1998), e a *Early Childhood Environment Rating Scale*, extension (ECERS-e) (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003); a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - *Schedule of Growing Skills II* (SGS-II) (Bellman, Lingam & Windsor, 1996); o *Self-Evaluation Instrument for Care Settings* (SICS) (Laevens et al., 2005); e o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevens, 2010). Estes instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade da intervenção educativa permitem a focalização do educador na experiência interna das crianças (Portugal & Laevens, 2010).

#### 4.3.1. Early Childhood Environment Rating Scale, revised edition (Escala de Avaliação de Ambientes em Educação de Infância, edição revista) (ECERS-r)

A ECERS-r é um instrumento de análise da qualidade em educação pré-escolar. Encontra-se estruturada em 43 itens de observação direta, com sete categorias/áreas que suportam a análise das diferentes dimensões e elementos contextuais: Espaço e Equipamentos; Rotinas de Cuidados Pessoais; Linguagem/Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal.

A subescala *espaço e equipamento* permite avaliar a organização, a manutenção e a utilização do espaço interior/exterior, o mobiliário e a relação do material exposto com as crianças.

A subescala *rotinas de cuidados pessoais* refere-se à forma como o espaço e os equipamentos estão organizados e em bom estado, de forma a que a criança os possa explorar, ou seja, tem a ver com as rotinas de conforto, saúde, bem-estar, práticas de saúde e segurança das crianças.

A subescala *linguagem/raciocínio* diz respeito ao uso de determinados materiais, atividades e interações de forma a ajudar as crianças a aprender a comunicar e a expressar-se, a usar relações básicas ou mais complexas nos seus pensamentos e a promover o desenvolvimento do raciocínio.

A subescala *atividades* tem a ver com as atividades realizadas no contexto pré-escolar que se relacionam com a motricidade fina, a criatividade, a ciência, a matemática, as novas tecnologias e a aceitação da diversidade. Prende-se, igualmente, com as atividades de motricidade grossa.

A subescala *interação* diz respeito à supervisão, disciplina, interações entre adulto-criança e entre crianças.

A subescala *estrutura do programa* inclui o horário, o jogo livre, o tempo e grupo e as condições para crianças com incapacidades. Inclui, ainda, a estruturação do programa para promover o desenvolvimento das crianças e a desenvolver *skills* (competências) de interação.

A subescala *pais e pessoal* abrange a necessidade de conforto pessoal que precisa de ser respondida para os adultos (professores, auxiliares de ação educativa e pais) poderem desempenhar as suas funções.

A versão extensa (ECERS-e) oferece quatro áreas que permitem aprofundar a análise em relação a: Ciências e Meio Ambiente; Diversidade; Literacia; e Matemática. Este instrumento revela-se facilitador da promoção da qualidade do atendimento oferecido em jardim-de-infância, uma vez que permite a identificação de áreas fortes já existentes e o reconhecimento de áreas que necessitam de melhorias. A escala pode ser utilizada para a investigação (Estrela, 2008) como instrumento de autoavaliação (dos adultos), como medida da qualidade do projeto, planificação e monitorização.

A subescala *ciências e meio ambiente* diz respeito aos materiais naturais; à área das ciências/materiais de ciências; e às atividades de ciências: processos científicos, processos vivos, o mundo à nossa volta e preparação de alimentos.

A subescala da *diversidade* refere-se ao planejar para as necessidades de aprendizagem individual; género, equidade e potencialidades; etnia e igualdade.

A subescala da *literacia* tem a ver com o ambiente impresso: letras e palavras; área/cantinho dos livros e literacia; leitura dos adultos com as crianças; sons nas palavras; escrita emergente/desenhar marcas; conversar/falar e escutar/ouvir.

A subescala da *matemática* inclui a contagem e utilização da contagem; ler e escrever números simples; atividades matemáticas: formas e espaço; e atividades matemáticas: seriar, classificar e comparar.

Todas as categorias/áreas oferecem conjuntos de indicadores/itens que permitem comparar a realidade observada e situá-la em função desses indicadores, num *continuum* de 1 a 7, em que a pontuação 1 corresponde a situações consideradas *inadequadas*; a pontuação 3 indica o conjunto de condições consideradas *mínimas*; a pontuação 5 sinaliza a presença de condições classificadas como *boas*, e a pontuação 7 corresponde ao nível de excelência; os níveis intermédios (2, 4 e 6) permitem abranger uma maior diversidade em termos de estado do contexto, salvaguardando sempre o carácter dinâmico do processo de conquista de qualidade contextual.

Além disso, as escalas prevêem que alguns itens sejam pontuados com NA (não se aplica), quando um determinado aspeto não pode ser avaliado. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens indica o nível de qualidade do atendimento da instituição.

#### **4.3.2. Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS-II)**

A SGS-II permite comparar a criança-alvo com a norma, em diferentes momentos, identificando as áreas fortes e fracas de desenvolvimento, ou seja, indica se há atraso ou não. Este

equipamento é constituído pela folha de registo e a pela folha de perfil. A folha de registo permite fazer uma análise das competências específicas em cada avaliação e envolve as pontuações em dez áreas específicas do desenvolvimento humano (controlo postural passivo, controlo postural ativo, competências locomotoras, manipulativas, visuais, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social, autonomia pessoal e cognição) representadas no Quadro 10.

**Quadro 10 - Áreas de competências (SGS-II)**

Áreas de competências	Escala	Competências
Função Motora Grosseira e Postura	Controlo Postural Passivo	Decúbito Dorsal
		Suspensão Ventral
		Puxar para Sentar
		Posição Sentada (com apoio)
	Controlo Postural Ativo	Decúbito Ventral
		Posição Sentada (sem apoio)
		Posição de Pé
	Competências Locomotoras	Movimento e Equilíbrio
Subir e Descer Escadas		
Função Motora Fina	Competências Manipulativas	Aptidão Manual
		Cubos
		Desenho
		Desenho da Figura Humana
Visão	Competências Visuais	Função Visual
		Compreensão Visual
Competências Auditivas, na Fala e Linguagem	Audição e Linguagem	Função Auditiva
		Compreensão da Linguagem
	Fala e Linguagem	Vocalização
		Linguagem Expressiva
Desenvolvimento Social	Interação Social	Comportamento Social
		Brincar
	Autonomia Pessoal	Alimentação
		Higiene e Vestir
Cognitivas		

A folha de perfil permite obter o perfil do desenvolvimento das competências da criança, através do registo dos resultados de cada área de competências da folha de registo. A escala é constituída por valores para 14 grupos etários (desde os zero meses e os 60 meses). Os resultados são apresentados numa escala intervalar de idades desenvolvimentais.

#### **4.3.3. Self-Evaluation Instrument for Care Settings (SICS)**

O SICS oferece uma estrutura de suporte à introdução de mudanças importantes na prática educativa em creche.

Laevers et al. (2005) criaram este instrumento com o objetivo de ajudar os profissionais a criar contextos de qualidade através da avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças. Este ajuda os educadores a encontrar pontos fortes e fracos no contexto educativo para, posteriormente, melhorar as condições para o desenvolvimento das crianças. Para além disso, conduz a mudanças significativas na prática educativa e no desenvolvimento profissional dos adultos.

O SICS funciona como um sistema de monitorização da prática educativa em creche e organiza a ação do educador em três fases: (i) observação e avaliação do BEE e I das crianças em creche; (ii) análise reflexiva das dimensões contextuais determinantes para a qualidade do contexto – a oferta, a organização, a livre iniciativa, o estilo do adulto e o clima de grupo; (iii) melhoria da ação educativa, com avaliação.

Ao educador é proposto que reflita na sua ação sob a perspetiva da criança, criando condições para o respetivo desenvolvimento social, emocional e cognitivo (Laevers et al., 2005). Este instrumento define linhas orientadoras que os educadores devem ter em conta para nortear as suas práticas - autoavaliação, autorreflexão, questionamento - e empreender ações que, em conjunto, permitam otimizar todas as potencialidades do contexto educativo de creche.

#### **4.3.4. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)**

O SAC, estruturado no enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na legislação (ME, 1997, 2007), é um instrumento de avaliação e monitorização da qualidade do contexto de jardim-de-infância. Permite ao educador identificar quais são as crianças em sofrimento emocional, através do desenrolar de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o BEE e I (ou envolvimento). Permite, ainda, identificar indicadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010), assegurando uma avaliação ‘autêntica’ e dinâmica. Este instrumento orienta o educador na observação do grupo de crianças, nas interações, e permite-lhe perceber o que precisa de intervenções, perceber como é que as crianças exprimem os seus sentimentos e emoções. Permite, igualmente, o desenvolvimento de práticas que garantam a qualidade de vida das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

O SAC encontra-se organizado em três fases que estruturam o desenvolvimento da ação do educador. A primeira fase refere-se à observação e avaliação geral do grupo de crianças ou individualmente, considerando os níveis de implicação e de bem-estar emocional (BEE), e



identificando, desde logo, aquelas que suscitam preocupações e que apresentam níveis de implicação ou de bem-estar emocional baixos. Sendo assim, existem fichas para avaliar nesta fase: *a ficha 1g – Avaliação geral do grupo e a ficha 1i – Avaliação individualizada*. A ficha de avaliação geral do grupo (ficha 1g) ajuda o educador a efetuar um diagnóstico geral da situação atual do grupo, considerando níveis de bem-estar emocional e de implicação, numa escala de cinco níveis. A ficha de avaliação individualizada da criança (ficha 1i) poderá ser usada pelo educador em momentos de avaliação intermédia ou final, mas também como avaliação diagnóstico. Integra-se no processo individual de cada criança, “inclui os elementos de identificação e fornece informação global acerca das aprendizagens e aspetos desenvolvimentais mais significativos da criança, realçando o seu percurso, a sua evolução, progressos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 80).

A segunda fase diz respeito à análise e reflexão individualizada sobre o grupo e o contexto, para perceber a relação entre os níveis de implicação e de bem-estar das crianças e a organização do ambiente educativo. Nesta fase, recolhem-se também alguns dados familiares que permitem conhecer melhor a criança e perceber como se relaciona com os adultos. Desta fase de análise, reflexão e conclusão fazem parte: *a ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto e a ficha 2i – Análise e reflexão individualizada das crianças*. Estas fichas fazem uma abordagem dirigida ao contexto educativo e grupo em geral e às crianças individualmente.

A terceira fase tem a ver com a definição de objetivos e dirigidas ao grupo/contexto educativo e iniciativas individualizadas, em função das análises anteriores. Portanto, desta fase fazem parte: *a ficha 3g - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo e a ficha 3i – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas*.

#### **4.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados**

Os dados são muito valiosos para o investigador. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), “tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-se na busca do ouro, também o investigador procura identificar informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação” (p. 149).

Na recolha de dados, Máximo-Esteves (2008) defende várias técnicas às quais se recorreu ao longo deste estudo: a observação, a análise documental, as notas de campo e diário e o inquérito por entrevista. De seguida, descreve-se cada uma das técnicas.

##### **4.4.1. Observação Participante**

O investigador optou por participar *in loco*, no sentido de compreender os contextos, as interações e as pessoas neles implicados. Procurou-se, igualmente, um envolvimento ativo por parte do observador, uma vez que participou na vida do grupo estudado (Estrela, 2008). O

investigador promove o afunilamento dos dados para depois se focar nas questões específicas (Spradley, 1980; Vieira, 1995, 1998).

A observação direta e participativa proporciona um contacto mais próximo com o contexto. Consiste “no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar (...), observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p. 113). De acordo com diversos autores (Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1986; Ketele & Roegiers, 1993), a observação é a principal técnica da investigação qualitativa, porque possibilita ao investigador recolher os dados *in loco*, permitindo-lhe uma maior aproximação do seu objeto de estudo. Por outras palavras, a observação permite ao investigador observar, descrever, registar e compreender o currículo.

Yin (2005) refere que, na observação participante, o investigador não é simplesmente um observador passivo, mas alguém que pode assumir vários papéis no estudo de caso e pode participar em acontecimentos a serem estudados.

Na investigação, a participação do investigador pode ocorrer com diferentes graus de implicação, mais alta em alguns momentos e mais baixa noutros, consoante a necessidade e as circunstâncias. Esta implicação permite-lhe uma maior aproximação da realidade, compreensão das motivações dos sujeitos e uma maior facilidade para interpretar as variáveis do contexto em estudo.

Desta forma, considerou-se que a observação em contacto direto com os sujeitos permitiria compreender detalhadamente o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas situações. Segundo Serrano (2004), interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (p. 32).

Sinteticamente, através da observação, para além da aquisição de informação, recolheram-se dados que proporcionaram uma reflexão sobre a ação. A mesma assumiu pois, um carácter transversal e fundamental em toda a investigação; os dados assim recolhidos permitiram a caracterização inicial, a avaliação processual durante a intervenção e a avaliação final: fundamentalmente, constituíram a base para a reflexão antes, durante e após a ação.

#### **4.4.2. Análise Documental**

No processo de recolha de dados, recorreu-se à análise documental - documentos orientadores da instituição.

Os relatos escritos, os relatórios e a captação de imagens (ex. fotografias) são igualmente exemplos que descrevem as vivências dos fenómenos e/ou acontecimentos.

Outro instrumento importante na recolha de dados foram os trabalhos elaborados pelas crianças (documentação) por serem um suporte das situações observadas. Estas produções

possibilitaram a compreensão do pensamento das crianças, o seu conhecimento e respetivas vivências.

Considera-se que a análise documental combina simultaneamente com a observação e pode contribuir para a fiabilidade da pesquisa.

#### **4.4.3. Notas de Campo e Diário da Investigadora**

As notas de campo foram recolhidas diariamente *in loco* nas salas de atividades de ambos os contextos através: da observação de atividades que decorreram nas salas; das interações e brincadeiras entre crianças/crianças e crianças/adultos em diferentes espaços; dos diálogos entre crianças, entre crianças e adultos e das crianças consigo próprias.

Estas notas de campo foram enriquecidas com o ‘diário da investigadora’, num processo intensivo e dinâmico, onde se recolheram os dados mais importantes na pesquisa que, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), permitiram “registar ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem” (p.150).

O diário é um excelente instrumento de registo dos processos e procedimentos da investigação. É o local onde permanecem ‘com vida’ os dados, os sentimentos e as experiências da investigação (Vásquez & Angulo, 2003). Optou-se por este registo diacrónico, porque, através dele, foi registado o percurso da investigação: dados da realidade concreta, preocupações, decisões, pontos a melhorar e pontos positivos. Para além disso, o diário permitiu registar as notas de campo e as reflexões sobre o que se observa e escuta.

No estudo desenvolvido, os registos foram efetuados após ocorrem as situações, com o objetivo de “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

#### **4.4.4. Inquérito por Entrevista**

O inquérito por entrevista é uma observação não direta de recolha de informação sobre um fenómeno (Tuckman, 2000). Mediante o inquérito por entrevista formulam-se questões aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Revelou-se indispensável a recolha das opiniões das crianças através do jogo livre, conversas e entrevistas informais, num clima individual e tranquilo. Entendeu-se que esta recolha permitia compreender melhor as experiências das crianças no próprio momento em que sucediam.

Sublinha-se que, no âmbito da investigação desenvolvida, o registo de conversas informais com as educadoras e auxiliares de ação educativa, em contexto de sala, foi uma importante fonte de dados. Estas conversas ocorreram em momentos pontuais do dia, tanto de manhã como de tarde, em que as educadoras e auxiliares não estavam em interação com as crianças.

#### 4.5. Métodos de Análise e Tratamento dos Dados

Para a análise e estudo dos dados recorreu-se à análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1990), uma vez que esta técnica concede pistas para a análise dos dados, recorrendo a vários processos lógicos de investigação empírica (Vala, 1990). A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação com objetivos e procedimentos específicos.

De acordo com Amado, Costa e Crusoé (2013), a análise de conteúdo é uma técnica que aposta “na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em categorias, tendo em conta as *condições de produção* desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (p. 300). Os mesmos autores referem que a utilização de um *software* de apoio permite maior rigor.

O tratamento dos dados foi realizado através do programa *webQDA*, *software* de apoio à análise qualitativa ([www.webqda.com](http://www.webqda.com)), que auxilia na recolha de dados e na fase de escrita de conclusões. Este *software* é uma ferramenta importante no apoio à análise de dados não numéricos e não estruturados e pode ser utilizado num ambiente colaborativo e distribuído (Neri de Souza, Costa & Moreira, 2010). Os autores referem ainda que, através deste programa, o investigador pode: (a) trabalhar os dados; (b) organizar os dados; (c) dividir os dados em unidades manipuláveis; (d) sintetizar dados; (f) procurar padrões; (g) descobrir aspetos importantes dos dados; (h) descobrir o que deve ser aprendido com os dados; (i) decidir como transmitir aos outros os resultados a partir da análise dos dados.

O *software* possibilita um trabalho colaborativo *online* e disponibiliza um serviço de apoio à investigação (Neri de Souza, Costa & Moreira, 2011).

Com o uso deste programa, o investigador combina categorias que ele próprio cria a partir dos dados e pode codificar referências (unidades de texto ou indicadores) dos textos em análise. Esta codificação é o ‘cérebro’ do projeto de investigação no *webQDA* (Neri de Souza, Costa & Moreira, 2010) que permite recortar/fragmentar as referências, interpretar e descortinar outros sentidos não visíveis dos dados.

##### a) Categorias e subcategorias de análise

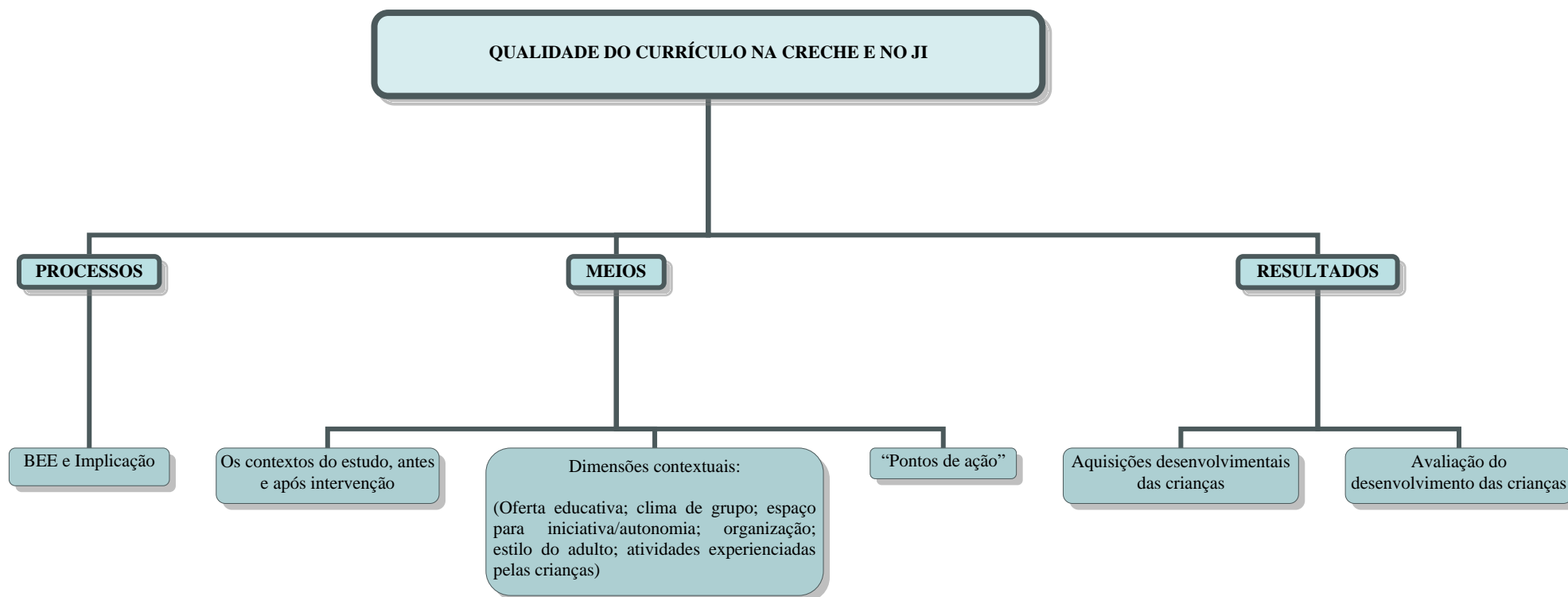
Neste estudo, procedeu-se à avaliação do desenvolvimento das crianças envolvidas no estudo, bem como à caracterização dos contextos no enquadramento da ECERS-r e da ECERS. Atendendo à especificidade do objeto de estudo (contingência entre currículo desenvolvido nos contextos de creche e JI e necessidades específicas das crianças em situação de acolhimento institucional que os frequentavam) - presumia-se que estas crianças, pelos seus antecedentes e realidade atual, poderiam apresentar necessidades especiais no domínio emocional. Assim, considerou-se adequado priorizar os dados gerados por referência à abordagem experiencial,

apresentada no capítulo 3. Na verdade, o foco da atenção e dos esforços do investigador experiencial em educação é a experiência interna da criança, analisada segundo duas ordens de processos: os desenvolvimentais, avaliados através da variável “implicação” (I), e os de libertação emocional ou terapêuticos, avaliados através da variável “bem-estar emocional” (BEE).

Foram considerados na recolha, tratamento e análise de dados: **os meios** geridos para promover boas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento à criança (os contextos do estudo, antes e após intervenção; dimensões contextuais: oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo do adulto; “pontos de ação”); **os processos**, traduzidos nas variáveis Implicação e Bem-Estar Emocional (I e BEE) e **os resultados** da ação educativa (aquisições desenvolvimentais e avaliação do desenvolvimento das crianças em estudo). Ainda, por se entender que as atividades que a criança experienciava no contexto forneciam o ‘suporte’ onde todas as outras componentes se manifestavam, foram também escrutinadas e sistematizadas as informações sobre **as atividades** experienciadas pelas crianças na creche e no JI.

Objetivando construir uma primeira ideia, um primeiro arquétipo que facilitasse e promovesse a nossa compreensão da realidade (ou dos vários fragmentos da realidade), fizeram-se leituras que, desde o início, ofereceram uma primeira proposta sobre as categorias de observação e análise a definir, e “como distribuir os conteúdos e respetivas unidades de registo” (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

A Figura 13 apresenta o esquema representativo das principais categorias e subcategorias de observação, registo e análise utilizadas. Mais tarde, propõe-se a operacionalização mais detalhada de cada uma delas.



**Figura 13 - Categorias e subcategorias de observação, registo e análise de indicadores de qualidade do currículo desenvolvido nos contextos do estudo, numa perspetiva experiencial.**



## **CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



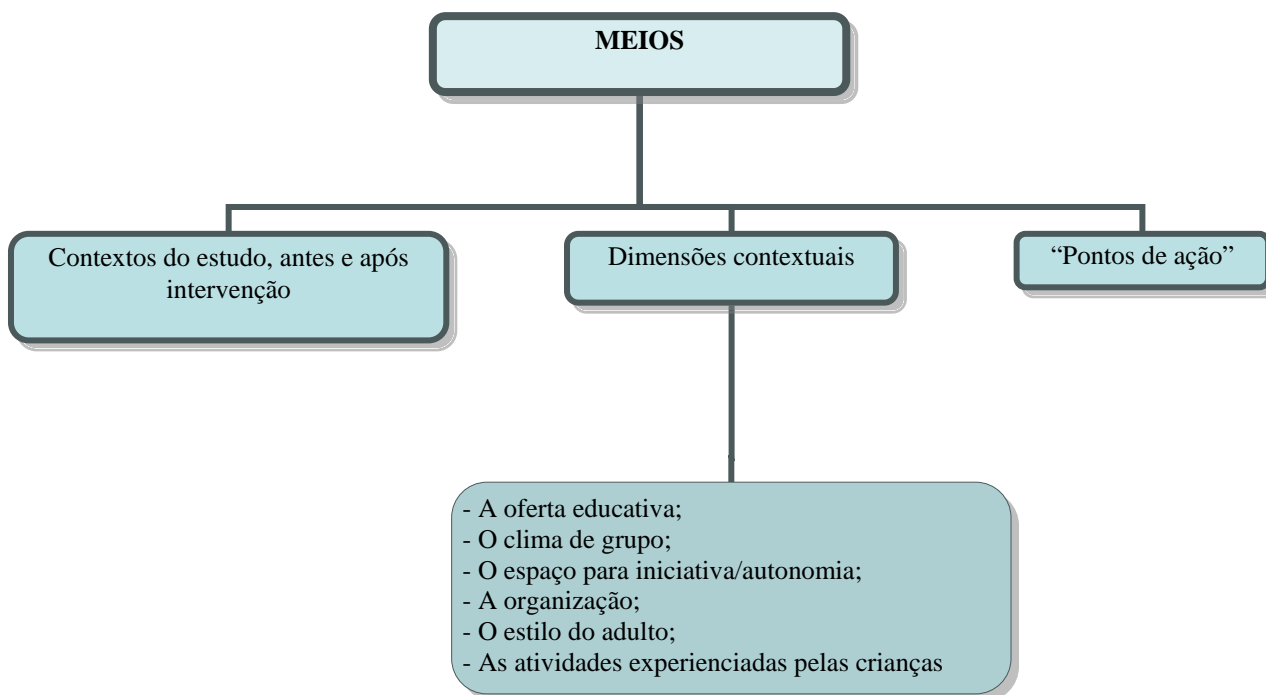
Neste capítulo apresenta-se e discute-se os resultados alcançados. Procurando evidenciar a evolução que se verificou, apresenta-se paralelamente, os dados de caracterização/avaliação inicial e os dados de avaliação final.

De modo a enquadrar e justificar a mudança operada entre a primeira e segunda fases (avaliação inicial e final, respetivamente), introduz-se desde já o plano de ação concretizado, decorrente da identificação das necessidades emergentes da avaliação inicial.

### 5.1. Os Meios para Promover Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento

A categoria *meios para promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento* é constituída pelas subcategorias: os contextos do estudo, antes e após a intervenção, segundo a ECERS-r e ECERS-e; as dimensões contextuais numa perspetiva experiencial; os “pontos de ação” para promoção da qualidade educativa nos contextos do estudo.

A Figura 14 apresenta o esquema que assinala a estrutura desta categoria.



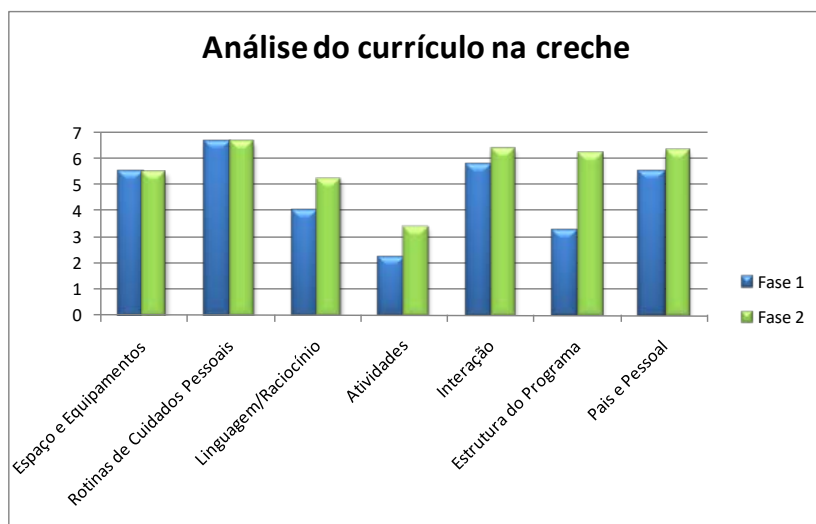
**Figura 14 - Categorias e subcategorias referentes aos meios para promover oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem**

#### 5.1.1. Os Contextos do Estudo, antes e após intervenção, segundo ECERS-r e ECERS-e

De modo a caracterizar o contexto em que decorreu o estudo e as práticas curriculares ali desenvolvidas, recorreu-se à *Early Childhood Environment Rating Scale*, versão revista (ECERS-r) (Harms & Clifford, 1980), e versão extensa (ECERS-e) (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003).

Nos anexos 3 e 4 apresenta-se a análise do currículo desenvolvido nos contextos, com recurso a este instrumento de avaliação e monitorização da qualidade, em dois momentos/fases, antes e após a intervenção.

As Figuras 15 e 16 apresentam os resultados obtidos em cada uma das duas fases de observação (antes e após a intervenção realizada), através da utilização da ECERS-r (em ambos os contextos, designadamente, salas de creche e JI) e da ECERS-e (apenas no contexto de JI).



**Figura 15 - O contexto de creche, segundo a ECERS-r, em dois momentos de observação**

Fazendo uma análise da Figura 15, entre a primeira e a segunda fases de observação, verifica-se, para além das duas áreas em que os valores se mantiveram (*espaço e equipamentos*, com 5,5 pontos, e *rotinas e cuidados pessoais*, com 6,66 pontos), uma melhoria da qualidade do ambiente em cinco áreas: linguagem e raciocínio (de 4 para 5,25), atividades (de 2,2 para 3,4), interação (de 5,8 para 6,4), estruturação do programa (3,25 para 6,25), pais e pessoal (de 5,5 para 6,33).

Em ambas as fases, a nota média mais elevada corresponde à área das *rotinas e cuidados pessoais* (6,66). A mais baixa situa-se na área das *atividades* (2,2 na fase 1 e 3,4 na fase 2), indicando a existência de condições mínimas/médias de funcionamento. Em nenhuma das áreas contextuais, em qualquer das fases de observação, é atingida a pontuação máxima possível, ex., o nível 7 (que indicaria um nível de excelência).

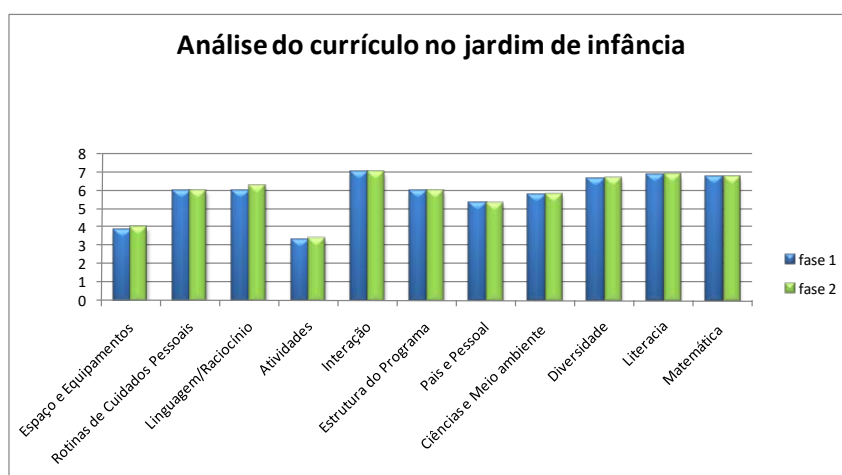
Conclui-se que o contexto de creche onde decorreu o estudo, na primeira fase de observação, apresentou um nível médio de qualidade que se situava entre o ‘mínimo’ e o ‘bom’ (4,70), enquanto que na segunda fase (após a intervenção realizada pela investigadora), se apresentava com um valor correspondente a nível ‘bom’ (5,68).

Os resultados obtidos na creche distinguem-se, pois, dos que foram obtidos nos estudos conduzidos por Aguiar, Bairrão e Barros (2002), Veiga e Passadouro (2002), e Barros (2007), que indicam uma qualidade pobre e inadequada na maioria das creches portuguesas. Também Pinto et al. (2009) referem que 83% das salas de creche envolvidas no seu estudo (salas de creche do distrito do Porto) revelam uma qualidade inadequada, 17% uma qualidade mínima e nenhuma sala pôde ser pontuada de modo a situar-se em nível ‘bom’.

No entanto, considera-se que apenas com uma mudança de atitude do adulto, poderiam alcançar-se melhores resultados na área ‘atividades’. A seguir, alguns exemplos de intervenções promotoras de melhoria nesta área: facultar o acesso e promover o contacto frequente da criança com materiais/jogos de diferentes níveis de dificuldade (ex. puzzles); mudar rotativamente os materiais, favorecendo a manutenção do interesse das crianças; rotular as estantes para encorajar a autonomia e livre iniciativa da criança na sala; explorar de modo mais sistemático as atividades de arte; promover o acesso das crianças aos materiais musicais durante todo o tempo em que permanecem na creche, oferecendo escolha de atividades musicais e oportunidades de exploração dos mesmos; promover jogos de areia ou água; enriquecer o contexto com materiais e atividades apropriados à exploração científica e da natureza; prover a acessibilidade da criança a materiais diversos relacionados com a matemática/número, e com a diversidade cultural.

Finalmente, enfatiza-se que, de acordo com Portugal (2003) e Lamb (1998), uma creche de elevada qualidade tem efeitos positivos no desenvolvimento das crianças - influenciado pela qualidade dos cuidados e pela adequação desses cuidados às necessidades das crianças - especialmente as que vivem experiências pobres e pouco estimulantes no ambiente familiar, como é o caso das crianças envolvidas no estudo.

A pertinência da avaliação do ambiente da creche reside no facto de, através dessa operação, se poderem oferecer oportunidades de aprendizagem às crianças e de desenvolvimento profissional a educadores (Rinaldi, 2001). Neste caso, uma reflexão norteada pelos indicadores presentes na ECERS-r favoreceu a reflexão sobre o currículo em curso na creche, objetivando sempre otimizar a experiência interna da criança e o seu desenvolvimento.



**Figura 16 - O contexto de JI segundo a ECERS-r e ECERS-e, em dois momentos de observação**

De acordo com a representação oferecida pelo gráfico na Figura 16, entre a primeira e a segunda fases de observação, registou-se apenas uma pequena alteração na qualidade do ambiente da sala de JI. Todas as áreas mantiveram os mesmos valores, exceto ‘espaço e equipamentos’, em que se registou uma melhoria de 3,86 para 4 - não logrando, contudo, chegar ao nível ‘bom’ (5), mas mantendo-se entre o ‘mínimo’ (3) e o ‘bom’; em ‘linguagem/raciocínio’, que aumentou de 6 para 6,25, o que é ainda considerado ‘bom’, e em ‘atividades’, cuja pontuação se elevou de 3,3 para 3,4, correspondendo às condições mínimas de funcionamento, segundo a ECERS-r.

Em ambos os momentos, a pontuação média mais elevada no contexto de JI, verificou-se na subescala *interação*, com um nível 7, o que, segundo a ECERS-r, corresponde a excelentes condições contextuais; também as áreas da *diversidade*, *literacia* e *matemática*, avaliadas através da ECERS-e, pontuaram em ambas as fases muito próximo do valor 7/excelente (6,66, 6,83 e 6,75, respetivamente). A pontuação média mais baixa situou-se na subescala *atividades* (nível 3,4), o que aponta para condições mínimas oferecidas às crianças, neste domínio.

Em síntese, no contexto de JI analisado através do enquadramento oferecido pela ECERS-r e ECERS-e, verificou-se que, em ambos os momentos de observação:

- as áreas de ‘atividades’ e ‘espaço e equipamentos’ se situavam em níveis mínimos de qualidade;
- as áreas de ‘rotinas de cuidados pessoais’, ‘linguagem/raciocínio’, ‘estrutura do programa’, ‘pais e pessoal’, e ‘ciência e ambiente’ se situavam em níveis correspondentes a uma classificação qualitativa de ‘bom’;

- e as áreas de ‘interação’, ‘diversidade’, ‘literacia’ e ‘matemática’ enquadravam-se em parâmetros estabelecidos pelos autores da ECERS-r e da ECERS-e como sendo de excelência.

A média global atingida no contexto de JI, em todas as áreas analisadas foi de 5,77 na primeira fase de observação e de 5,82 na segunda fase (após intervenção realizada pela investigadora), o que corresponde a um nível considerado ‘bom’, à luz do instrumento usado.

Também neste contexto, os resultados obtidos distinguem-se dos apurados através do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-escolar* (European Child Care and Education, ECCE – Study Group, 1997), realizado entre 1992 e 1998, que conclui que a média global dos jardins de infância portugueses se situa nos 4,31 (numa escala de 1 a 7), e a maioria apresenta condições mínimas de funcionamento (3,6 e 4,6). Ainda outros autores, conduzindo outras investigações, como Bairrão (1998); Bairrão, Leal, Lima e Morgado (1997); e Tietze, Bairrão, Leal e Rossbach (1998), acrescentam que a maioria dos jardins de infância portugueses apresenta condições mínimas de funcionamento, havendo contudo uma pequena percentagem que revela práticas e condições medianamente adequadas.

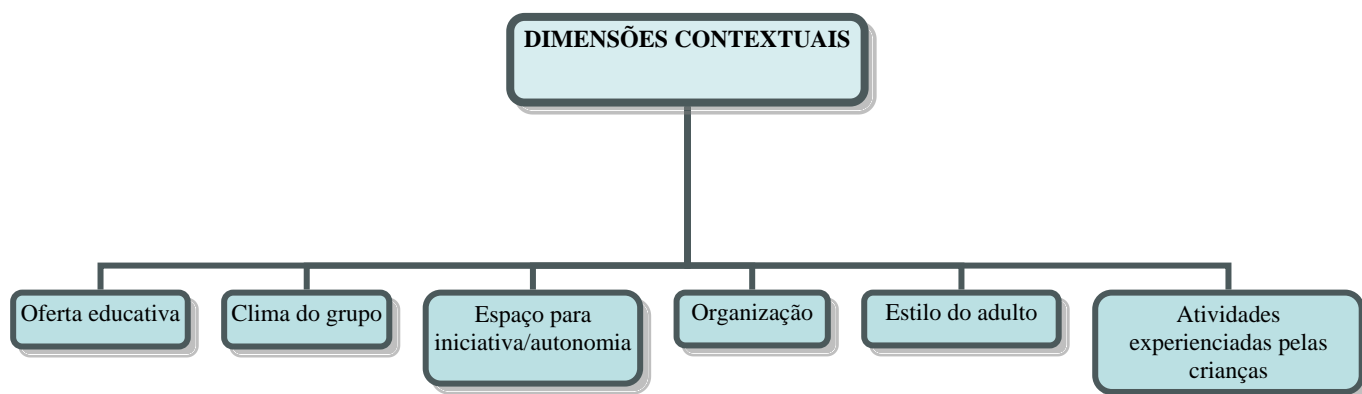
Vários investigadores (Phillips et al, 1987, Arnet, 1989; Burchinal et al., 1996; Field, 1991; Nichd ECCRN, 2000<sup>a</sup>) confirmam que as crianças que frequentam programas de Educação de Infância de elevada qualidade, revelam resultados positivos, enquanto crianças que frequentam programas de baixa qualidade, evidenciam resultados negativos.

O estudo desenvolvido no jardim-de-infância realça também que houve um esforço conjunto, em certa medida dinamizado e apoiado pela investigadora, para implementar um programa de elevada qualidade, com o objetivo de criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento das crianças em geral, e daquelas que se encontravam em situação de acolhimento institucional, em particular. Salienta-se o esforço feito no sentido da disponibilização de um vasto espaço físico - uma das dimensões curriculares mais importantes para a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 1998) - e de o transformar com a introdução de novos e diversificados materiais (alguns construídos pelas crianças e outros fornecidos pela investigadora) e equipamentos, usados em dinâmicas e atividades situadas na zona de desenvolvimento próximo onde estavam a operar as crianças (Vygotsky, 1978). Releva-se igualmente a preocupação do adulto com a estruturação das rotinas de cuidados pessoais, de modo a permitir mais e melhores oportunidades para as crianças experienciarem momentos e eventos significativos (Kolb, 1984), capazes de promover o seu bem-estar emocional, abrindo ‘portas’ para que o estado de implicação se concretizasse (Portugal & Laevers, 2010).

### 5.1.2. Dimensões Contextuais numa Perspetiva Experiencial

Da categoria das *Dimensões Contextuais* (avaliação do contexto educativo), fazem parte as subcategorias: enriquecimento da oferta educativa, atenção e melhoria do clima de grupo, alargamento do espaço para iniciativa/autonomia, adequação e clarificação da organização do contexto, estilo do adulto e as atividades experienciadas pelas crianças na creche e no JI.

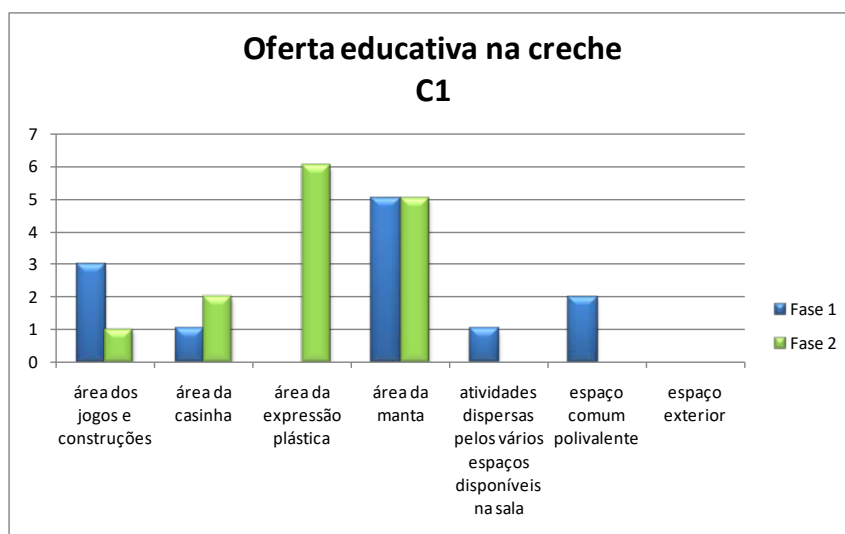
A Figura 17 apresenta o esquema que assinala a estrutura desta categoria.



**Figura 17 - Categorias e subcategorias referentes às dimensões contextuais numa perspetiva experiencial**

#### 5.1.2.1. Oferta Educativa

As Figuras 18 e 19 que se apresentam de seguida evidenciam a subcategoria *Oferta Educativa* na creche em cada uma das duas fases de observação (antes e após a intervenção realizada).



**Figura 18 - A oferta educativa na creche em dois momentos de observação: criança C1**

A sala de atividades do contexto de creche era composta por quatro áreas de atividade no espaço interior: os jogos e construções, a casinha, a expressão plástica e a manta. Paralelamente ao espaço interior encontrava-se o espaço exterior constituído por um escorrega, uma casinha, vários triciclos e cavalinhos.

A Figura 18 ilustra que, das 12 atividades disponíveis no contexto de creche na primeira fase, a criança C1 teve oportunidade de experienciar: cinco atividades na área da manta; três na área dos jogos e construções; duas no espaço comum polivalente<sup>12</sup>; uma atividade dispersa pelos vários espaços disponíveis na sala e na área da casinha. Salienta-se, ainda, que não se registaram atividades na área de expressão plástica e no espaço exterior.

Na segunda fase (após a intervenção), a mesma criança experienciou 14 atividades: seis na área da expressão plástica; cinco na área da manta; duas na área da casinha; e uma na área dos jogos e construções. Refere-se, contudo, que não se registaram atividades dispersas pelos vários espaços disponíveis na sala, no espaço comum polivalente e no espaço exterior. Os exemplos que se apresentam de seguida esclarecem aquilo a que se faz referência.

**Área da manta:** “O grupo de crianças encontra-se na área da manta.”

**Área da plástica:** “C1 encontra-se sozinha com a investigadora na área da plástica.”

**Área da casinha:** “C1 encontra-se a brincar na área da casinha.”

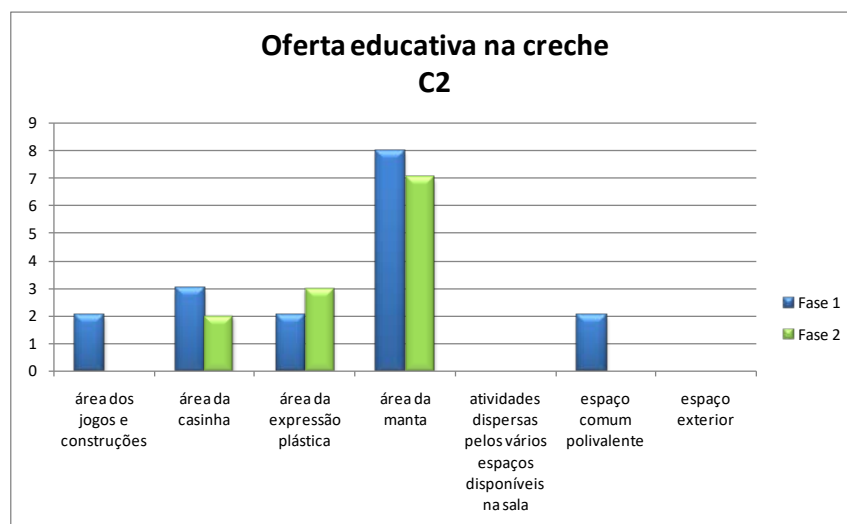
**Área dos jogos e construções:** “C1 senta-se com a educadora na área dos jogos.”

**Espaço comum polivalente:** “E2 e C1 dirigem-se para o refeitório onde iniciam a atividade.”

**Atividades dispersas pelos vários espaços disponíveis na sala:** “C1 saltitou pelas várias áreas disponíveis na sala sem grande investimento em nenhuma delas.”

---

<sup>12</sup> O espaço comum polivalente é o refeitório. Este espaço era ainda utilizado para a realização de diversas atividades de grande grupo.



**Figura 19 - A oferta educativa na creche em dois momentos de observação: criança C2**

Quanto à criança C2, de acordo com a Figura 19, das 17 atividades disponíveis no contexto de creche na primeira fase, experienciou oito na área da manta; três na área da casinha; e duas na área dos jogos e construções, na expressão plástica e no espaço comum polivalente. Não se registraram atividades dispersas pelos vários espaços da sala e no espaço exterior.

Na segunda fase, das 12 atividades vivenciadas, sete decorreram na área da manta; três na área da expressão plástica e duas na área da casinha. Não se evidenciam atividades na área dos jogos e construções, atividades dispersas pelos vários espaços da sala, no espaço comum polivalente e no espaço exterior. Os próximos exemplos são elucidativos.

**Área da manta:** “As crianças encontram-se na área da manta.”

**Área da expressão plástica:** “C2 encontra-se na área da expressão plástica.”

**Área da casinha:** “C2 encontra-se a brincar na área da casinha.”

**Área dos jogos e construções:** “A1 coloca a caixa dos blocos lógicos na área dos jogos.”

**Espaço comum polivalente:** “As crianças dirigem-se para o refeitório.”

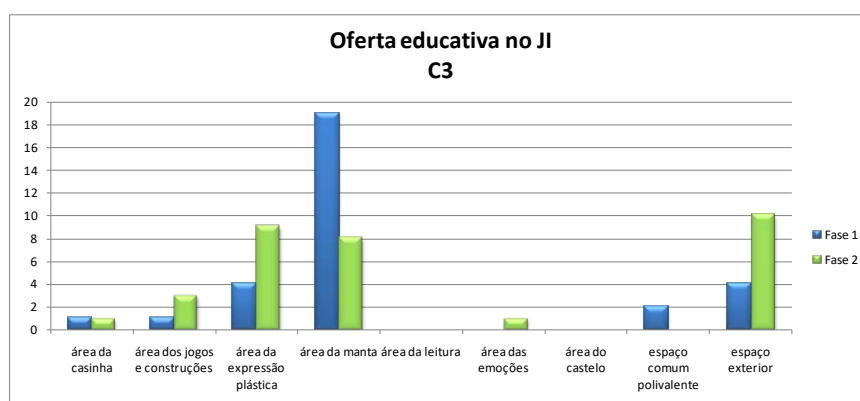
No espaço exterior as crianças brincam ao ar livre, encontram desafios e realizam descobertas que não são possíveis no espaço interior. Na linha de pensamento de Carvalho (2005), o espaço exterior “proporciona a vivência de experiências não possíveis dentro dos edifícios apresentando um universo muito mais vasto para as crianças mexerem, ouvirem, cheirarem, sentirem” (p. 93), nomeadamente experiências de exploração, brincadeira, observação, descoberta, contacto com a natureza e diversos objetos, para ‘soltar energias’ (através de correr, trepar, saltar, gritar).



Assim, os resultados da investigação esclarecem que, tanto na primeira como na segunda fases de observação, as crianças não tiveram oportunidade para explorar o espaço exterior (embora tenha espaço ao ar livre e com sol durante todo o ano), estando a maior parte do tempo fechadas dentro da sala, tal como conclui o estudo de Kramer (2014).

Contudo, apesar de as crianças não terem frequentado o espaço exterior, evidenciaram-se níveis mais elevados de BEE e I na segunda fase porque as atividades foram mais aliciantes nesta fase, ou seja, eram mais ricas e não careciam do exterior.

As Figuras 20 e 22 apresentam os resultados obtidos na *Oferta Educativa* no contexto de JI em cada uma das duas fases de observação (antes e após a intervenção realizada).



**Figura 20 - A oferta educativa no JI em dois momentos de observação: criança C3**

Segundo a escala da ECERS devem existir centros de interesse/atividade em cada sala. Centro de interesse diz respeito a uma área existente na sala onde os materiais (organizados e armazenados para que estejam acessíveis às crianças) e o mobiliário apropriado para a brincadeira são fornecidos às crianças para que participem de um tipo específico de brincadeira.

A sala de atividades do contexto de JI encontrava-se dividida em seis áreas de atividade: a casinha, os jogos e construções, a expressão plástica, a manta, a leitura e o castelo.

De acordo com a representação oferecida pelo gráfico na Figura 20, salienta-se que a criança C3 teve oportunidade de participar e desenvolver 31 atividades: 19 na área da manta; quatro na área da expressão plástica, no espaço exterior, no espaço comum polivalente; e uma na área dos jogos e construções e na área casinha. A mesma criança não experienciou atividades na área da leitura, na área das emoções (uma vez que esta foi criada na segunda fase) e na área do castelo.

Portugal e Laevers (2010) referem a importância da oferta educativa diversificar as atividades “procurando atender ao funcionamento da criança em zona de desenvolvimento próximo (...) e a introdução de novos materiais mais atraentes, significativos e estimulantes, enriquecendo

as áreas menos apelativas e reorganizando o espaço” (p. 120). Assim, no contexto de JI, na segunda fase (após intervenção), foi criada a área das emoções (sugerida pelas crianças), passando assim para sete áreas de interesse. Esta área faz parte do enriquecimento do meio de forma a torná-lo mais rico e atraente e com possibilidades de exploração, como previsto na abordagem experiencial.

A Figura 21 apresenta a área das emoções, criada pelas crianças.



**Figura 21 - Área das emoções**

Realça-se, igualmente, que C3 na segunda fase esteve envolvida em 32 atividades: 10 no espaço exterior; nove na área da expressão plástica; oito na área da manta; três na área dos jogos e construções (área de maior interesse da criança); e uma na casinha e na área das emoções. Não se registaram atividades na área da leitura, na área do castelo e no espaço comum polivalente. Apresentam-se a seguir alguns exemplos.

**Área da manta:** “As crianças sentam-se na área da manta.”

**Espaço exterior:** “As crianças encontram-se a brincar no espaço exterior.”

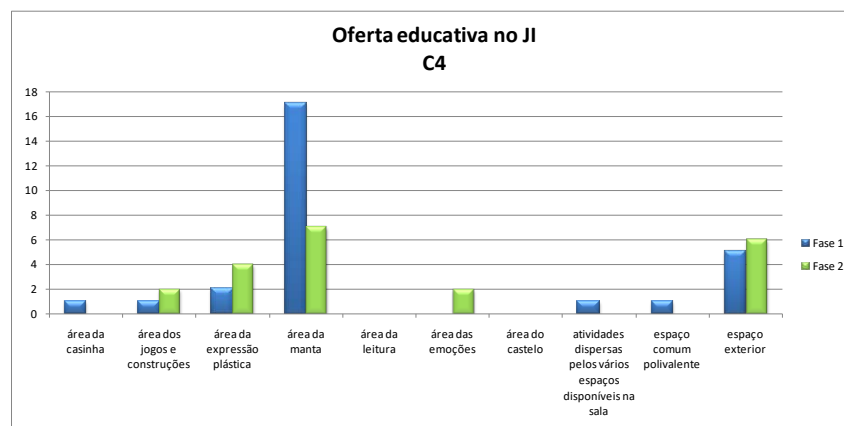
**Área da plástica:** “As crianças sentam-se na área da plástica.”

**Área dos jogos e construções:** “As crianças encontram-se na área dos jogos.”

**Área das emoções:** “A tabela do jogo para registo encontra-se afixada na área das emoções.”

**Área da casinha:** “C3 brinca na área da casinha com uma boneca.”

**Espaço comum polivalente:** “As crianças encontram-se em grande grupo na sala de atividades.”



**Figura 22 - A oferta educativa no JI em dois momentos de observação: criança C4**

Através da representação da Figura 22, conclui-se que, na primeira fase de observação a criança C4 esteve envolvida em 28 atividades: 17 na área da manta; cinco no espaço exterior; duas na área da expressão plástica; e uma na área da casinha, na área dos jogos e construções, atividades dispersas pelos vários espaços disponíveis na sala e no espaço comum polivalente. Destaca-se que a criança não esteve envolvida em atividades na área da leitura, na área das emoções e na área do castelo.

Realça-se, além disso, que na segunda fase, das 21 atividades, a criança experienciou sete na área da manta; seis no espaço exterior; quatro na área da expressão plástica; duas na área dos jogos e construções e na área das emoções. Não se observaram atividades na área da casinha, na área da leitura, na área do castelo, nas atividades dispersas pelos vários espaços disponíveis na sala e no espaço comum polivalente. Os exemplos que se apresentam de seguida esclarecem aquilo a que se faz referência.

**Área da manta:** “As crianças sentam-se na manta.”

**Espaço exterior:** “A investigadora encontra-se com um pequeno grupo de crianças no espaço exterior.”

**Área da plástica:** “C4 encontra-se com a investigadora na área da plástica.”

**Área dos jogos e construções:** “C4 encontra-se a brincar com o jogo de encaixe.”

**Área das emoções:** “C4 encontra-se a brincar na área das emoções.”

**Área da casinha:** “C4 brinca sozinha na área da casinha.”

**Espaço comum polivalente:** “As crianças encontram-se em grande grupo na sala de atividades.”

**Atividades dispersas pelos vários espaços disponíveis na sala:** “C4 saltitou pelas várias áreas disponíveis na sala sem grande investimento em nenhuma delas.”

Os exemplos permitem constatar que as crianças C3 e C4 desfrutaram de diversas oportunidades de exploração do espaço exterior, espaço de libertação de energias. Portugal (2012) refere que aqui (ao ar livre, em contacto com a terra, areia, água e flores) as crianças encontram desafios para as suas capacidades e executam descobertas.

Este espaço, constituído por equipamentos fixos, destinados à realização de atividade de motricidade global, era composto por diferentes equipamentos que estimulavam diferentes *skills*: zona de escorregas (com material que amortece as quedas) e uma zona alcatroada (para corridas, jogar à bola, jogar à macaca, saltar à corda, cavalo baloiçante, jogos marcados no chão, triciclos...). Existindo mesmo ao lado da sala, encontrava-se perto das casas de banho e da água para beber. Não tinha árvores, relva e terra, nem equipamentos para trepar.

O espaço exterior merece a mesma atenção que o espaço interior e pode proporcionar, igualmente, momentos educativos intencionais (Ministério da Educação, 1997). Diversas vezes foram levadas as mesas para o exterior, a pedido das crianças, observando-se um maior entusiasmo e satisfação das crianças.

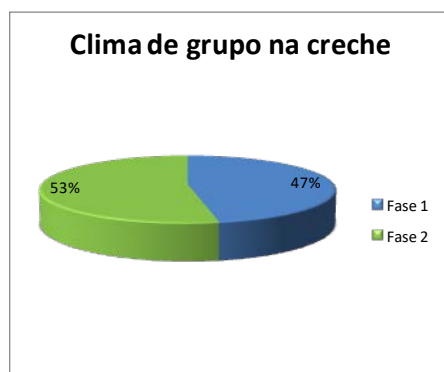
Também Portugal e Laevers (2010) salientam que “quando os adultos providenciam regularmente atividades enérgicas no exterior e experiências físicas interessantes (...) ajudam as crianças a desenvolver um conjunto de atividades a que elas podem recorrer quando necessitam de um escape físico para as suas emoções” (p. 128).

Os resultados evidenciam que as crianças tiveram oportunidade de experimentar situações estimulantes e diversificadas, o que lhes permitiu desenvolver várias competências (Martins et al., 2009). Também Marchão (2012) refere que um contexto de aprendizagem estimulante “fornece novas, ativas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação” (p 13).

Salienta-se ainda que, nas diferentes áreas disponíveis na sala, as crianças tomavam a iniciativa de escolher onde e como queriam brincar, respeitando as regras indispensáveis à vida em comum. Tiveram ainda oportunidade de realizar atividades espontâneas e lúdicas num espaço de descoberta das relações consigo própria, com os outros e com objetos (Ministério da Educação, 1997).

#### **5.1.2.2. Clima de Grupo**

As Figuras 23 e 24 esclarecem a subcategoria *Clima de Grupo* em duas fases de observação, nos contextos de creche e II.



**Figura 23 - O clima de grupo na creche em dois momentos de avaliação**

Na representação da Figura 23, evidencia-se que o clima de grupo no contexto de creche se revelou positivo em ambas as fases de observação: 16 atividades correspondem a 53% na segunda fase e 18 atividades a 47% na primeira fase.

O grupo era extremamente ativo e espontâneo. Evidenciou-se uma grande curiosidade e desejo de criar, explorar e aprender; observaram-se momentos de simplicidade e empatia entre todos. As crianças C1 e C2 demonstraram alguma autonomia, dialogando e interagindo entre si e com o grupo.

Na relação dos adultos com as crianças, estes responderam adequadamente às crianças e envolveram-se em interações com elas. Evidenciou-se que os adultos eram calorosos através de um contacto físico adequado (ex. retribuía o beijo da criança, afagavam-lhe as costas). Os adultos demonstraram respeito pelas crianças (ex. escutaram atentamente, estabeleceram contacto visual) e atuaram com empatia na ajuda às crianças que precisavam de ajuda ou que estavam zangadas. Modelaram competências sociais positivas (ex. eram gentis, escutaram, estabeleceram relações empáticas e cooperantes) e ajudaram a desenvolver competências sociais apropriadas na interação com as outras crianças (ex. ajudaram a conversar sobre os conflitos em vez de se agredirem). No sentido de justificar estas afirmações, apresentam-se alguns exemplos.

#### **Clima de Grupo:**

“O ambiente geral do grupo é de tranquilidade, agradável. Cada criança tem oportunidade de desenvolver a brincadeira ou jogo em que está interessada no momento. As crianças brincam quase sempre individualmente; contudo, há momentos em que se associam numa brincadeira ou jogo comum; nesses momentos, raramente se observam conflitos.” (C1: fase 1)

*“C2 vai buscar o banco.*

*C2 - Vês?*

*C11 - Esconde!*

*C2 volta a escondê-lo. (...)*

*C11 - Ei... não tem banco!*

**C2 salta de alegria e abraça C11.”** (C2: fase 1)

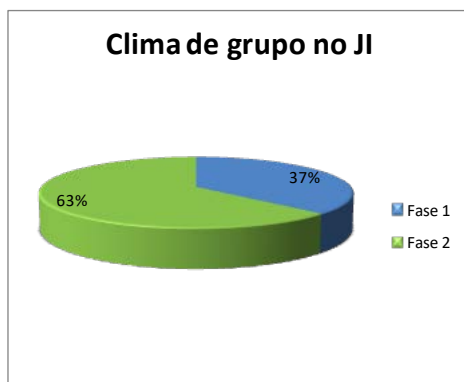
“A investigadora dirige-se a C1, **segura nas suas mãos e ajuda-a a tocar a pandeireta**. C1 sorri, coloca a pandeireta no chão e **abraça a investigadora**. Depois volta a pegar na pandeireta e a investigadora ajuda-a a tocar.” (C1: fase 2)

“Depois olha para a investigadora e dá-lhe um abraço.

*Investigadora - Que abraço tão bom!*

*C2 - Quer dar mais!*

C2 levanta-se e dá-lhe um abraço apertado.” (C2: fase 2)



**Figura 24 - O clima de grupo no JI em dois momentos de avaliação**

De acordo com a representação oferecida pela Figura 24, o clima de grupo no contexto de JI revelou-se positivo entre os vários ‘atores’ em ambas as fases de observação: 13 atividades representam 63% na segunda fase e 22 atividades declaram 37% na primeira fase.

Observou-se que o grupo de crianças era homogêneo do ponto de vista étnico, cultural e social. Extremamente ativo e espontâneo, dotado de uma grande curiosidade e desejo de criar, de explorar e de aprender – o que por si só impulsiona na sua descoberta e na ação, sendo um ponto de partida importante para a aprendizagem. As crianças prestavam muita atenção a tudo o que surgia de novo. Gostavam de tomar as suas próprias decisões e escolhas. Testavam tudo ao limite e recorriam continuamente à sua criatividade e imaginação, colocando à prova as suas capacidades e aptidões para avaliarem depois o resultado final. Notou-se a formação de alguns grupos de pares, com a tendência para utilizarem as expressões como as “*melhores amigas*” e os “*melhores amigos*”.

As crianças relacionavam-se bem consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e de valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo – desenvolvimento pessoal e social.

Na relação dos adultos com as crianças as interações manifestaram-se agradáveis e o contacto físico foi utilizado de forma calorosa (ex. os adultos retribuía o beijo e o abraço da criança). Os adultos demonstraram respeito pelas crianças (ex. escutaram atentamente,

estabeleceram contacto visual) e atuaram com empatia na ajuda às crianças que precisavam de ajuda ou que estavam zangadas. Estiveram sempre atentos, comunicaram com carinho e de forma igual com todas as crianças. Incentivaram as crianças nas diferentes tarefas e atividades da sala. Modelaram competências sociais positivas (ex. eram gentis, escutaram, estabeleceram relações empáticas e cooperantes) e ajudaram a desenvolver competências sociais apropriadas na interação com as outras crianças (ex. ajudaram a conversar sobre os conflitos em vez de se agredirem, ajudaram-nas a reconhecer e respeitar os sentimentos dos outros, encorajaram as mais tímidas). Transcrevem-se alguns excertos no que respeita ao clima de grupo.

**Clima de Grupo:**

*“C3 - Mas eu não sabe escrever!*

*C4 - Não sabes?*

*C3 - Não sabo.*

***C4 - Sabes, sabes! Tens de tentar! Vamos lá! - e dá-lhe um beijo.”*** (C3: fase 1)

*“E3 - Hum, mas que bom! Estás feliz, não estás?*

*C4 - Sim, porque vou ter um pai e uma mãe - e abraça a educadora.”* (C4: fase 1)

*“Investigadora - Estás feliz?*

*C3 - Sim, porque estou contigo - e abraça a investigadora.*

*Investigadora - Eu também estou muito feliz. Gosto muito de ti.”* (C3: fase 2)

***“C4 levanta-se e senta-se no colo da investigadora. C4 desenha um rosto feliz. (...)***

*C4 - Já está! Gostas?*

*Investigadora - Gosto muito do teu desenho.*

*C4 - Obrigada. Gosto muito de ti!*

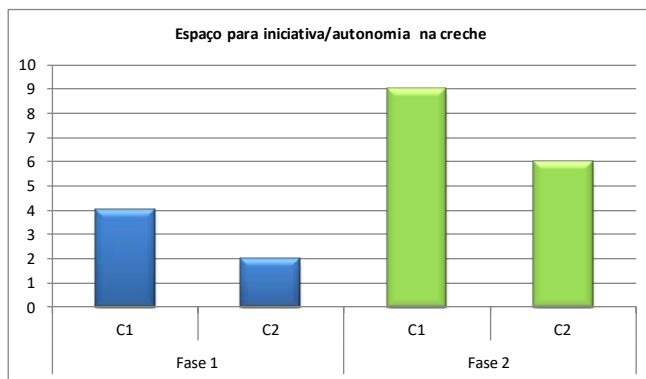
*Investigadora - Eu também! - e abraça C4.”* (C4: fase 2)

Neste contexto, os adultos funcionaram como equipa, coordenados e interessados pelo bem-estar das crianças. Sentiu-se um clima positivo entre os vários ‘atores’ e a presença da investigadora revelou-se fundamental para o bem-estar e aprendizagem das crianças.

No âmbito do estudo, conclui-se que em ambos os contextos, o clima de grupo revelou-se positivo e ajudou as crianças a desenvolver interações e relações positivas. As mesmas foram transmitidas num sentimento de confiança, afetividade e companheirismo, “num equilíbrio emocional saudável e construindo uma boa autoestima” (Portugal & Laevers, 2010, p. 114). Evidenciaram-se, além disso, momentos de diálogo e de realizações em pequeno grupo. Promoveu-se a partilha, a colaboração e também o trabalho em torno das emoções, reforço positivo e valorização da opinião e decisões da criança. Esta valorização acompanha o aumento do espaço para iniciativa/autonomia que se analisa de seguida.

### 5.1.2.3. Espaço para Iniciativa/Autonomia

As Figuras 25 e 26 dizem respeito à subcategoria *Espaço para Iniciativa/Autonomia* nos contextos de creche e de JI em cada uma das duas fases de observação.



**Figura 25 - Espaço para iniciativa/autonomia na creche em dois momentos de avaliação**

Constata-se que das atividades experienciadas pela criança C1 na primeira fase, apenas quatro correspondem a oportunidades de espaço para livre iniciativa/autonomia, contrariamente à segunda fase onde se regista um aumento (nove atividades).

Quanto à criança C2 observa-se, na primeira fase apenas duas atividades, o que significa que a criança teve poucas oportunidades de exercer a sua iniciativa/autonomia. Comparativamente, na segunda fase evidencia-se um ligeiro aumento com seis atividades, ou seja, mais espaço para autonomia e independência, oportunidades para a criança brincar e interagir. Esta ideia vai ao encontro de Post e Hohmann (2004) que referem que, as crianças ao fazerem escolhas e tomarem decisões ganham um sentido de controlo e eficácia pessoal. Vejam-se os exemplos.

“C1 brinca sozinha na área da casinha com uma mala. (...) Movimenta-se de um lado para o outro, confiante e aparentando segurança e tranquilidade. C1 olha para a janela e mexe nos estores: puxa o fio para cima e para baixo, observando o estore a subir e a descer. Olha à sua volta, pega na mala e coloca-a ao ombro, assumindo uma postura 'de adulto'. C1 passa a mala de uma mão para a outra, evidenciando destreza.” (C1: fase 1)

“C2 - Mum, mum. Que bom!

C2 ouve um barulho e olha para o lado.

Depois pega numa toalha e coloca-a em cima da mesa. Senta-se e levanta-se.” (C2: fase 1)

“C1 brinca sozinha na área da casinha com uma boneca. Pega nela ao colo, senta-se no chão e calça-lhe o sapato. (...) De seguida, levanta-se e, com a boneca na mão, pega num boneco. Coloca o boneco e a boneca na cama, lado a lado.

C1 - Já está! Ficam aqui a dormir!

C1 desloca-se pelo espaço e pega num boneco. Coloca-o numa cadeira de bebé e arrasta-a pelo espaço. (...) O boneco cai ao chão, C1 apanha-o e coloca-o novamente na cadeira.



*C1 - Fica aqui! (...)*

Depois, pega na máquina de lavar.

*C1 - A máquina.*

C1 brinca com a máquina e a porta sai.

*C1 - Ai!” (C1: fase 2)*

“C2 encontra-se a brincar livremente na área da casinha. Entretanto solicita a presença da investigadora.

*C2 - Binca comigo!*

*Investigadora - Queres que eu brinque contigo?*

*C2 - Sim, pega!* - colocando um prato na mão da investigadora.

*Investigadora - Está bem! Então vamos lá brincar!*

*C2 - Mexe!*

*Investigadora - Mexo com o quê?*

*C2 - Ito!* - e oferece-lhe uma colher.

C2 pega num boneco.

*C2 - Dá sopa!*

*Investigadora - Ah, muito bem! Mexo com a colher. E vamos dar a sopa ao menino?*

*C2 - Dá!*

*Investigadora - Oh Renato! Vamos comer a sopa?*

*C2 - Sim, comer!” (C2: fase 2)*

Conclui-se que, na primeira fase, o contexto de creche não contemplou os princípios da abordagem experiencial no que concerne à livre iniciativa e promoção da autonomia: as crianças não tiveram oportunidades de escolher livremente as atividades; os adultos escolheram e dirigiram quase sempre as atividades, sem a participação e escolha das crianças (ex. observou-se ausência de envolvimento natural das crianças no quotidiano).

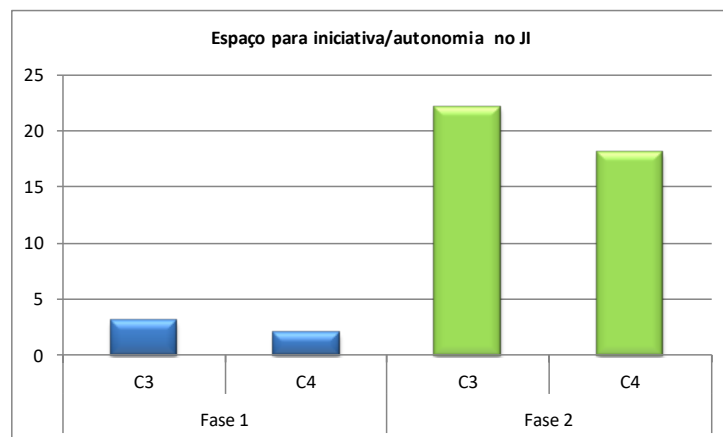
Destaca-se, ainda, que algumas vezes o adulto contrariou as iniciativas das crianças, e de acordo com Post e Hohmann (2004), quando as suas iniciativas são contrariadas, as mesmas duvidam das suas próprias capacidades. Vejam-se os exemplos que esclarecem estas asserções:

“C2 brinca escondida dentro de um armário. Abre e fecha a porta.

*A2 – Sai daí! Não podes estar aí!” (C2: fase 1)*

“C2 tira alguns blocos da caixa e C1 coloca um carro dentro da caixa. C1 e C2 olham uma para a outra, parecendo comunicar através do olhar, e colocam-se dentro das caixas.

*E1 – A caixa não é para estar aí dentro. Saiam de dentro da caixa. A caixa é para os blocos lógicos!” (C2: fase 2)*



**Figura 26 - Espaço para iniciativa/autonomia no JI em dois momentos de avaliação**

De acordo com a Figura 26, na primeira fase de observação no contexto de JI, evidencia-se que a criança C3 usufruiu de apenas três oportunidades relacionadas com o espaço para iniciativa/autonomia. Comparativamente, na segunda fase observa-se um alargamento do tempo para iniciativa e promoção autonomia (22 atividades), desenvolvendo na criança a exploração ativa e espaço para realizar o seu trajeto de desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

No que concerne à criança C4 evidencia-se que, na primeira fase, teve poucas oportunidades de iniciativa/autonomia (apenas duas atividades), ao contrário da segunda fase onde se elegeram momentos de escuta da ‘voz’ da criança, ou seja, oferecendo-lhe espaço para iniciativa e autonomia (18 atividades). Os exemplos que se apresentam de seguida esclarecem aquilo a que se faz referência.

“C3 encontra-se a brincar com C9 na área da casinha. (...)

C3 - Olá! Boa noite!

C9 - Boa noite! Podes sentar-te!

C3 - Muito obrigada! (...)

C9 - O jantar está quase pronto. Aguarda um pouco!

C3 - Sim!

C9 - O jantar está pronto. Vou tirá-lo do lume.” (C3: fase 1)

“C3 aproxima-se da investigadora.

C3 - Anda brincar comigo! - e dá-lhe a mão.

Investigadora - Está bem! Onde queres brincar?

C3 - Anda! Ali atrás tem um jogo!

Investigadora - Vamos lá!

C3 - É aqui! Vamos jogar? (...)

Investigadora - Está bem. Mas eu não sei como é o jogo, podes explicar-me?

C3 - Eu vou para cima de uma letra e vocês têm de procurar a cor nos lápis.

Investigadora - Ah! Já percebi. Vais para cima de uma cor e nós temos de procurar essa cor nos lápis!

C3 - Isso mesmo. Faz, faz! (...)

A investigadora nomeia as cores e as crianças deslocam-se para as respetivas cores.” (C3: fase 2)

“C4 encontra-se a brincar sozinha na área dos jogos com um carro (...). De seguida, levanta-se, dirige-se à área dos livros, pega num livro e vê as imagens.” (C4: fase 1)

*“C4 - Sofia, faz no teu caderno como te sentes!*

*Investigadora - Está bem! Vou desenhar no diário como me sinto hoje! - e desenha.*

*C4 - Agora vou fazer eu! - desenha um rosto triste e um contente. (...)*

*C4 - Vês? Já está!*

*Investigadora - Muito bem! Como é que te sentes hoje?*

*C4 - Estou triste e depois fiquei contente.*

*Investigadora - Estavas triste e depois ficaste contente?*

*C4 - Sim! **Eu queria ver o pai e a mãe mas hoje eles vêm buscar-me à escola.** (...)*

*Investigadora - Mas que bom. Vais passear com eles.*

*C4 - Pois vou. **Eu gosto muito deles.**” (C4: fase 2)*

No exemplo anterior, o espaço oferecido para iniciativa e autonomia da criança C4 levou a que a criança expressasse os seus sentimentos relativamente à família adotiva: “*Eu queria ver o pai e a mãe mas hoje eles vêm buscar-me à escola. (...) Eu gosto muito deles*”. Esta ideia vai ao encontro de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) que referem que “quando as crianças se sentem valorizadas, respeitadas e escutadas, tornam-se mais motivadas para formular os seus sentimentos, os seus pensamentos, os seus desejos e os seus interesses e tornam-se capazes de se colocar na perspetiva dos outros” (p.139).

No contexto de JI, essencialmente na segunda fase, as oportunidades para a livre iniciativa/autonomia da criança seguem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Estas oportunidades foram observáveis através da liberdade para se exprimir, poder dar a sua opinião e sugerir formas de resolver uma determinada situação; a maior parte das atividades partiram dos interesses espontâneos da criança (Vasconcelos, 2015); a valorização e promoção da autonomia/auto-organização da criança através de ‘responsabilidades’ atribuídas (ex. responsável da casa de banho, refeitório, sala, marcar o tempo e as presenças); a promoção e aceitação de atividades livres. No momento da brincadeira livre, a criança teve oportunidade de escolher a área onde queria brincar e teve oportunidade de experimentar à vontade.

Finalmente, destaca-se que as crianças desfrutaram de oportunidades para desenvolver autonomia, autoconfiança e iniciativa, numa cultura de participação que, de acordo com Kishimoto, Santos e Basílio (2007), proporciona um ambiente aberto, cooperativo, baseado nas perceções da criança e onde se partilham ações.

O estudo de Estrela (2008) é um exemplo de investigação que sublinha a importância do currículo caracterizado pela oferta educativa rica, focalizada no bem-estar, na implicação, na livre iniciativa, nos interesses e necessidades das crianças, enquanto participantes ativos em todo o processo.

Estas asserções vão ao encontro da investigação levada a cabo por Pinto (2006) segundo a qual enfatiza que, as crianças são capazes de se envolver, tanto em jogo, sozinhas, como iniciar comportamentos com significados quando interagem com adultos responsivos, apoiantes e não diretivos.

Seguidamente transcrevem-se das fichas 2i as ‘vozes’ das crianças sobre o jardim-de-infância. As crianças C3 e C4 referem, em discurso direto, o que **gostam mais de fazer** no jardim-de-infância:

*“Gosto de fazer a culinária” (C3 e C4: fase 1).*

*“Gosto de brincar, porque gosto dos meninos” (C3: fase 1).*

*“Gosto de brincar, trabalhar com a E1, a A1 e com as amigas, fazer jogos destes todos que tem na sala, porque gosto da E1 e da A1” (C3: fase 2).*

*”Pintar, desenhar e brincar lá fora, porque gosto dos meus amigos” (C4: fase 1).*

*“Gosto de brincar no pátio exterior” (C3 e C4: fase 2).*

*“Gosto de brincar na sala” (C4: fase 2).*

*“Gosto dos trabalhos com a A1 e com a E1 e brincar lá fora. Elas são amigas” (C4: fase 2).*

As crianças salientam o que **gostam menos** no jardim-de-infância:

*“Não gosto de brincar na casinha” (C3: fase 1).*

*“Não gosto do jogo do puzzle dos carros” (C3: fase 1).*

*“Não gosto de estar na manta” (C3: fase 1).*

*“Não gosto de alguns jogos são muito difíceis” (C3: fase 1).*

*“Não gosto de barulho, porque fico triste” (C3: fase 2).*

*“Não gosto quando estamos muito tempo na manta” (C3: fase 2).*

*” Não gosto de jogar futebol” (C4: fase 1).*

*“Não gosto dos trabalhos de grupo. Gosto mais de fazer os trabalhos sozinha” (C4: fase 1).*

*“Não gosto que os amigos andem às lutas” (C4: fase 2).*

*” Não gosto de Os trabalhos de grupo, porque gosto mais de fazer os trabalhos sozinha” (C4: fase 2).*

Segue-se a **formulação de desejos das crianças** em relação ao jardim-de-infância.

*“Gostava de brincar lá fora com areia” (C3: fase 1).*

*“Gostava que tivesse árvores lá fora” (C4: fase 1).*

*“Não sei que dizer. Gosto de tudo!”* (C4: fase 1).

*“Eu acho que a escolinha está bem assim”* (C3: fase 2).

*“A sala tem muitas coisas. **Gostava que a escolinha tivesse brinquedos novos.** Lá fora gostava de brincar naquela caixa [caixa de areia]”* (C4: fase 2).

A criança C4 formulou um desejo em relação aos materiais, dizendo *“Gostava que a escolinha tivesse brinquedos novos”*. De facto, neste contexto alguns brinquedos encontravam-se danificados e seria importante reforçar as áreas de interesse com novos e diversificados materiais. Os brinquedos macios limitavam-se ao cobertor da cama da casinha, à manta e a três almofadas. Em algumas áreas as crianças tinham de se sentar no chão, porque estas não tinham manta ou tapete.

Apresentam-se, ainda, alguns exemplos das perspetivas das crianças sobre **coisas que já aprenderam** no jardim-de-infância:

*“Desenhar, pintar com os lápis”* (C3: fase 1).

*“Desenhar, pintar com os lápis, o pincel, as canetas, cortar, cantar”* (C3: fase 2).

*“Desenhar, pintar com as mãos, recortar, colar, fazer jogos”* (C4: fase 1).

*“Desenhar, pintar com os lápis, recortar, colar, brincar com os meninos, partilhar”* (C4: fase 2).

As crianças destacam as **coisas em que são ‘boas’**:

*“Recortar e colar”* (C3: fase 1).

*“Recortar, colar e pintar”* (C3: fase 2).

*“Desenhar muitas coisas”* (C4: fase 1).

*“Desenhar, recortar, colar e pintar”* (C4: fase 2).

Realçam-se, por fim, as **coisas que as crianças gostavam de melhorar** no jardim-de-infância:

*“Não sei”* (C3: Fase 1).

*“Gostava de pintar melhor”* (C3: Fase 2).

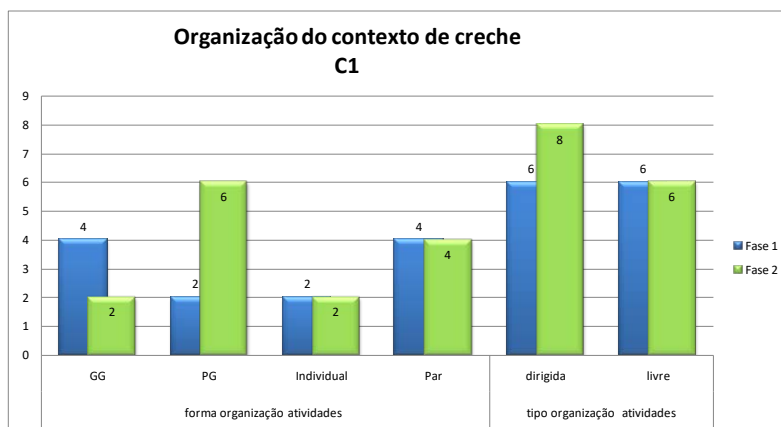
*“Gostava de brincar com a caixa de areia lá fora, conversar mais com as pessoas”* (C4: Fase 1).

*“Falar mais, aprender mais sobre os dinossauros!”* (C4: Fase 2).

#### 5.1.2.4. Organização do Ambiente Educativo

A subcategoria que se segue diz respeito à *Organização do Ambiente Educativo* nos contextos de creche e de JI. Para a descrição das atividades destacam-se a *forma de organização das atividades* (*grande grupo, pequeno grupo, par e individual*) e o *tipo* (*dirigidas e livres*).

As Figuras 27 e 28 dizem respeito à organização do contexto educativo de creche em duas fases de observação.



**Figura 27 - Organização do contexto de creche em dois momentos de avaliação: criança C1**

Quanto à *forma de organização das atividades*, através da análise do gráfico da Figura 27 evidencia-se que, das 12 atividades disponíveis na creche na primeira fase, a criança C1 teve oportunidade de experienciar: quatro atividades de grande grupo (GG), em par (três criança/adulto; uma criança/criança); e duas atividades de pequeno grupo (PG) e individuais.

Sendo assim, de acordo com os resultados pode afirmar-se que a rotina diária precisa de ser estruturada no sentido de atender às necessidades e interesses das crianças, uma vez que o contexto de creche deverá contemplar essencialmente atividades individuais e de pequeno grupo ao invés de atividades de grande grupo. Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Siraj-Blatchford (2004) que afirma que “o currículo apropriado para crianças pequenas será aquele que for criado tendo em mente as necessidades e características de grupos individuais e específicos de crianças” (p.17).

Realça-se ainda que a rotina procurou ir ao encontro da planificação da educadora e das suas decisões. Predominou a organização de atividades de grande grupo, pequeno grupo e pares para promover a interação e, no seio dos mesmos, interagiu com as crianças tendo em conta os pressupostos subjacentes a cada tempo da rotina.

Na segunda fase, a criança C1 experienciou 14 atividades: seis dinâmicas em pequeno grupo; quatro em par (criança/adulto); duas de grande grupo e individuais. Salienta-se, ainda, que a criança não experienciou atividades em par com outra criança.

Assim, conclui-se que as atividades de grande grupo deixam de assumir o maior número de referências em ambas as fases de observação. O adulto forneceu à criança um apoio individualizado, o que possibilitou a formação de vínculos afetivos entre adulto-criança e favoreceu as interações entre estes. Pode ainda afirmar-se que nas atividades em pequeno grupo, o adulto procurou escutar a criança, dar-lhe espaço para iniciativa e autonomia, diálogo recíproco e encorajá-la. Escutou as vozes e ações das crianças. Quando o adulto escuta reflete e regula a sua ação, podendo mais facilmente sinalizar as áreas e/ou domínios onde é necessário intervir e criar novas oportunidades de aprendizagem; organizar o espaço de forma a estimular a criança; diversificar materiais; escutar e respeitar os ritmos de cada criança (Dewey, 1953).

Os resultados vão ao encontro de diversas investigações (Howe & Tolmie, 1990; McCarthey & McMhon, 1992; Oudenhoven, Wiersema & Yperen, 1987 citados por Teixeira, 2001) que realçam a preocupação do trabalho entre pares para a aprendizagem e para o desenvolvimento crítico. Também Malaguzzi (1993, citado por Dahlberg, Moss & Pence, 2003) reforça que “as crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares” (p. 11-12). Atente-se para os exemplos apresentados.

**Atividade em Pequeno Grupo:** “C1 aproxima-se da investigadora e senta-se em pequeno grupo.”

**Atividade em Par:**

*“Investigadora - C1, queres vir comigo dizer o que gostas de fazer?”*

*C1 - Sim - dá a mão à investigadora e senta-se com ela na área da plástica.” (Par)*

**Atividade em Grande Grupo:** “As crianças encontram-se em grande grupo”

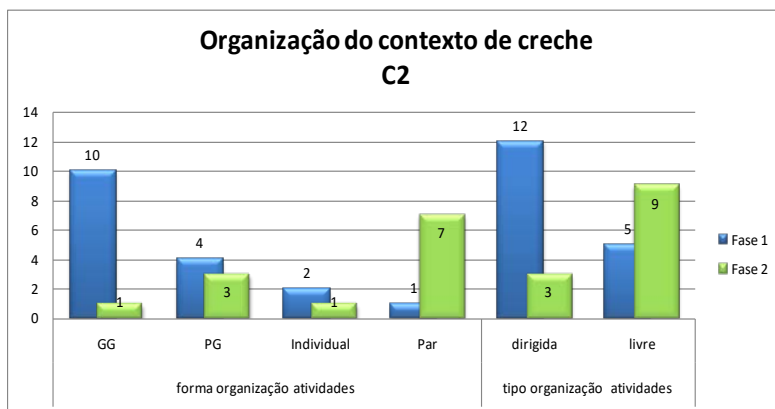
**Atividade Individual:** “C1 brinca sozinha.”

Relativamente ao *tipo de organização das atividades*, na primeira fase a criança C1 experienciou seis atividades dirigidas pelo adulto e seis atividades livres. Pode concluir-se, então, que o planeamento do adulto, embora muito centrado em si, se mostrou flexível e aberto a outras atividades e interesses da criança; concedeu-lhe espaço para iniciar as atividades, escolher livremente e tomar decisões sobre como queria fazer (não obrigatórias).

Na segunda fase, o adulto dirigiu grande parte das atividades, assumindo o ‘poder’ de programar as aprendizagens, isto é, observam-se oito atividades dirigidas. Ainda assim a criança teve oportunidade de escolher livremente algumas atividades e explorar ativamente, ou seja, evidenciam-se seis atividades livres. Apresentam-se de seguida alguns exemplos relacionados com esta subcategoria.

**Atividade Dirigida:** “A educadora dirige a atividade e canta, juntamente com as crianças, a música das perninhas à chinês.”

**Atividade Livre:** “A educadora permanece durante algum tempo na sala, observando a brincadeira livre das crianças.”



**Figura 28 - Organização do contexto de creche em dois momentos de avaliação: criança C2**

A organização do contexto de creche relativamente à criança C2 considerou 17 atividades: 10 em grande grupo; quatro em pequeno grupo; duas individuais; e uma em par (criança/criança). Assim, destaca-se que a criança C2 experienciou grande parte das atividades em grande grupo e, consequentemente sobre o planeamento do adulto. A contribuição de Estrela (2008) aclara que na creche “o principal não é a elaboração de atividades planeadas, mas as rotinas diárias e as atividades livres. As atividades planificadas são apenas uma parte daquilo que será a educação na creche” (p. 46).

As crianças pequenas não se desenvolvem adequadamente em ambientes escolarizados, em atividades em grupo e dirigidas pelo adulto. Necessitam, pois, de uma ambiente caloroso, atento às suas necessidades e interesses individuais (Portugal, 2000). A criança C2 solicitava frequentemente a presença do adulto, de um contacto individualizado, que várias vezes não lhe correspondia inteiramente, porque queria que a criança ‘fizesse as coisas sozinha’.

Na segunda fase, das 12 atividades experienciadas pela criança C2, evidenciam-se sete atividades em par (criança/adulto); três em pequeno grupo; e uma em grande grupo e individual. Sendo assim, os resultados apontam para uma interação mais individualizada entre a criança/adulto, respeitando o ritmo da criança e tendo em conta as suas necessidades e interesses individuais. Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Siraj-Blatchford (2004) que salienta que “as crianças aprendem melhor quando têm apoio por parte dos adultos ou dos seus pares no desenvolvimento das suas capacidades individuais” (p.17). Os próximos exemplos são elucidativos.



**Atividade em Par:** “C2 senta-se com C1 a brincar com blocos de várias cores.”

**Atividade em Pequeno Grupo:** “C2 brinca em pequeno grupo.”

**Atividade em Grande Grupo:** “As crianças encontram-se em grande grupo.”

**Atividade Individual:** “C2 encontra-se a brincar sozinha.”

No que concerne ao *tipo de organização de atividades* evidencia-se que, na primeira fase de observação, através de 12 atividades dirigidas o planeamento se centrou mais nas propostas do adulto do que nas hipóteses para o jogo simbólico e para o planeamento das crianças, com apenas cinco atividades livres. Comparativamente na segunda fase, o planeamento do adulto mostrou-se mais flexível para as escolhas da criança, ou seja, observam-se nove atividades livres e apenas três atividades dirigidas. Apresentam-se a seguir alguns exemplos.

**Atividade Dirigida:** “A2 dirige a atividade.”

**Atividade Livre:** “C2 encontra-se a brincar livremente.”

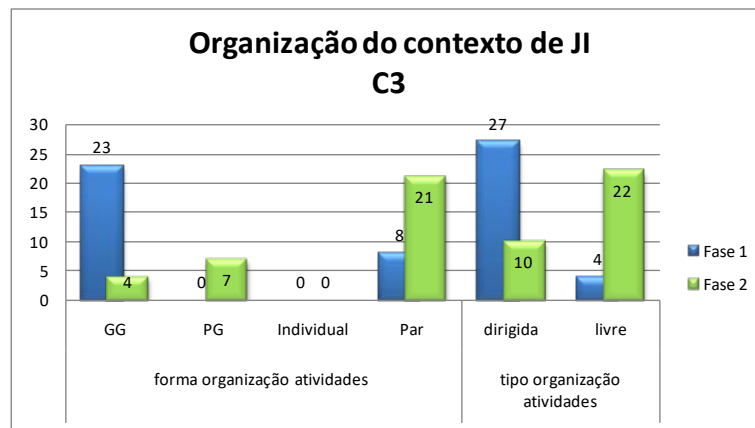
Salienta-se, ainda, que o adulto reconheceu as múltiplas perdas emocionais profundas (Rebello, 2007) da criança, oferecendo-lhe um suporte contingente com as suas necessidades emocionais. O adulto assumiu uma ‘atitude experiencial’: nutriu a autoconfiança da criança; ajudou-a a expressar os sentimentos e a relacionar-se com as outras crianças, reforçando as suas iniciativas.

Desta forma, a criança C2 “aumentava o BEE e implicação em atividades em que o adulto estivesse presente, evidenciando sentir-se mais protegida quando em atividades individuais, com o suporte do adulto” (Andrade & Santos, 2011, p. 72). Este apoio individualizado, caloroso e direto, entre esta interação estabelecida entre adulto-criança proporciona um ‘combustível emocional’ que precisa para uma ambiente psicológico estável e seguro (Post & Hohmann, 2004).

Sublinha-se que os resultados evidenciados na primeira fase esclarecem uma excessiva preocupação com as atividades dirigidas pelo adulto e as atividades livres não foram tão valorizadas como as propostas pelo adulto.

No entanto, na segunda fase de observação evidenciou-se um esforço do adulto no sentido de ajudar e escutar as crianças, oferecendo-lhes mais espaço para desenvolverem a autonomia necessária para aprender a aprender (Portugal, 2009).

As Figuras 29 e 30 apresentam a organização do contexto educativo de JI em duas fases de observação.



**Figura 29 - Organização do contexto de JI em dois momentos de avaliação: criança C3**

Analisando a Figura 29, considerados relevantes para o estudo, foram recolhidos 31 excertos numa primeira fase. Sendo assim, evidencia-se que a criança C3 experienciou 23 atividades em grande grupo e oito em par (sete criança/adulto; uma criança/criança). Destaca-se que não se registam atividades de pequeno grupo e individuais.

Nas atividades de grande grupo evidenciou-se, particularmente, um certo retraimento da criança para aprender e estar em grupo. A criança mostrou-se mais confortável em atividades em par, porque sentia a necessidade de um contacto mais próximo, quer seja por parte do adulto ou mesmo de uma criança. As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) reforçam a importância das relações e interações com os outros, sendo através destas que as crianças constroem referências que lhes permitem compreender o que está certo e o que está errado, o que podem ou não fazer.

Na segunda fase das 32 atividades observadas evidenciam-se 21 atividades em par (20 criança/adulto; uma criança/criança); sete em pequeno grupo e quatro em grande grupo. Realça-se que não se registam atividades individuais. De seguida citam-se alguns exemplos.

**Atividade em Par:** “C3 encontra-se a brincar com a investigadora.”

**Atividade em Pequeno Grupo:** “C3 brinca em pequeno grupo.”

**Atividade em Grande Grupo:** “As crianças encontram-se em grande grupo.”

As primeiras impressões acerca destes resultados esclarecem que foram alteradas rotinas menos adequadas e criaram-se referências securizantes para as crianças, “promovendo a partilha e a colaboração, trabalho em torno das emoções, reforço positivo, valorização da opinião e decisões da criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 120). Destaca-se, ainda, que estes resultados estabelecem algumas conexões com os trabalhos de Lino (2005), Montie, Xiang e Schweinhart (2006) que descrevem a importância das atividades iniciadas pelas crianças e das atividades de pequeno grupo

como um momento ótimo de iniciativa e autonomia. Estas atividades permitem igualmente a partilha do que se aprendeu e/ou descobriu, isto é, uma troca de saberes e saber-fazer. Também Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) defendem que as atividades em pequeno grupo são entendidas como “um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (p. 92).

A criança C3 evidenciava alguma dependência emocional do adulto e também de C4. Apresentava igualmente algumas dificuldades em gerir as suas emoções e sentimentos. Sendo assim, recorreu-se à técnica da tartaruga para ajudar a criança, proposta por Gaspar e Seabra-Santos (2010). Veja-se o exemplo:

**“A investigadora ajuda a criança a gerir as suas emoções e sentimentos.**

*Investigadora – Imagina que tens uma carapaça como as tartarugas e podes recolher-te dentro dela. Para lá entrares inspira e expira com calma. Depois diz, encho o peito de ar e vou acalmar-me. Eu vou acalmar-me. Eu consigo controlar-me.*

*C3 – Está bem. Eu consigo!*

A criança inspira e expira calmamente.

*C3 – Eu vou acalmar-me. Eu consigo controlar-me. Já me sinto melhor.*

*Investigadora – Fiquei muito contente por te teres esforçado. Vês como és capaz?*

*C3 – Sim.”*

O exemplo elucida uma maior confiança da criança para gerir e controlar as suas emoções quando relata “*Eu vou acalmar-me. Eu consigo controlar-me. Já me sinto melhor*”.

Os resultados clarificam ainda que o adulto acompanhou a criança nas atividades, fornecendo-lhe um apoio individualizado e suporte afetivo, levando a níveis mais elevados de BEE e I. Este apoio foi igualmente responsivo, sobretudo através do elogio, encorajamento, incentivo da autonomia, partilha, comunicação, utilização do pensamento e tomada de decisão. Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Howes e Smith (1995) que indica a importância de que os adultos responsivos que envolvem as crianças em interações estimulantes promovem o desenvolvimento.

Tendo subjacente os resultados do estudo empírico, pode ainda referir-se que o tempo para atividades em pequeno grupo revelou-se um tempo de respeito pelo ritmo de cada criança e de experiências de aprendizagem múltiplas.

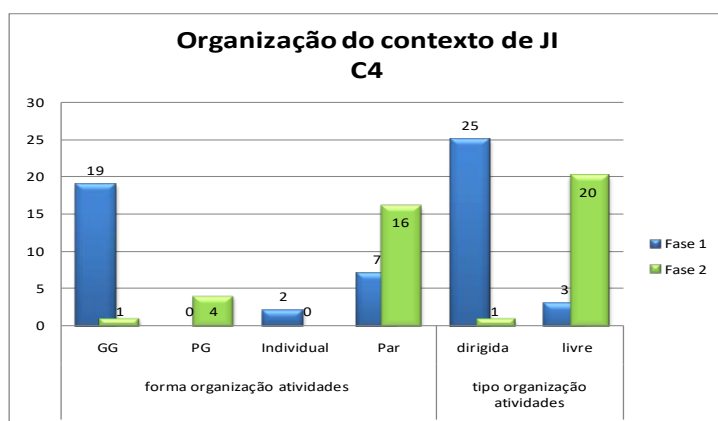
Observou-se também que na primeira fase de observação, o adulto assumiu o controlo das interações e desvalorizou as atividades livres, ou seja, evidenciam-se 27 atividades dirigidas e apenas quatro atividades livres, o que confirma a ideia das investigações de Silva (2001), Leal (2002), Trindade (2002), Portugal, Libório e Santos (2007). Por outras palavras, assiste-se a uma cultura centrada nas atividades dirigidas pelo adulto e nos seus propósitos, desvalorizando as atividades livres, as rotinas, entre outros.

Na segunda fase, destaca-se que 10 correspondem a atividades dirigidas. Pode dizer-se que o adulto deixou de se preocupar sobretudo em dirigir as atividades e teve mais oportunidades de se “*sentar atrás*, abdicando de um certo protagonismo, e observar... para melhor compreender e dar continuidade às iniciativas das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 109).

Como alertam as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), é essencial que a “organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 38). Assim, a rotina diária foi estruturada no sentido de atender à ‘voz da criança’, dando-lhe oportunidade para escolher livremente as atividades, ou seja, a criança C3 teve oportunidade de experienciar 22 atividades livres. Atente-se para os exemplos apresentados.

**Atividade Dirigida:** “E3 dirige a atividade.”

**Atividade Livre:** “C3 brinca livremente pelo espaço, pega numa toalha e coloca-a em cima da mesa.”



**Figura 30 - Organização do contexto de JI em dois momentos de avaliação: criança C4**

Em concordância com a Figura 30, na primeira fase de observação, a criança C4 experienciou 28 atividades: 19 atividades em grande grupo; sete atividades em par (criança/adulto); duas atividades individuais e não se registam observações de atividades em pequeno grupo.

O resultado apresentado nas atividades de grande grupo reportam-nos ao estudo de Góis e Portugal (2009a) que declaram que, no contexto de JI o mais comum são as dinâmicas em grande grupo.

Na segunda fase, a mesma criança esteve envolvida em 21 atividades, das quais 16 em par (15 criança/adulto; uma criança/criança); quatro de pequeno grupo; e uma em grande grupo. Destaca-se que não se observaram atividades individuais.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o “planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre

pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (p. 26). Assim sendo, a criança teve oportunidade de experienciar uma aprendizagem cooperativa e comunicativa junto dos adultos e com as crianças (Dalberg, Moss & Pence, 2007).

Apresentam-se a seguir alguns exemplos.

**Atividade em Grande Grupo:** “*As crianças encontram-se em grande grupo.*”

**Atividade Individual:** “*C4 brinca sozinha.*”

**Atividade em Par:** “*C4 senta-se ao lado da investigadora com uma história.*”

**Atividade em Pequeno Grupo:** “*As crianças encontram-se em pequenos grupos.*”

Realça-se, igualmente, que o adulto retirou algum tempo à ‘voz’ da criança, dirigindo 25 atividades. Consequentemente, a criança C4 teve poucas oportunidades de escolher livremente as atividades: foram observadas apenas três atividades livres.

Veja-se o exemplo de uma atividade programada e dirigida pelo adulto.

“As crianças encontram-se em grande grupo.

*Educadora – Meninos, hoje temos uma atividade de colagem para fazer. Para onde querem ir?*

*C4 – Podíamos ir lá para fora fazer!*

*Educadora – Levamos as mesas para o exterior e trabalhamos lá?*

*C4 – Sim. Está sol e podemos aproveitar.*

*Educadora – Está bem” Vamos lá então!”*

No exemplo apresentado anteriormente o educador escutou a sugestão da criança que apresentou uma ideia - a escolha do espaço para a realização da atividade (“*podíamos ir lá para fora fazer*” [a atividade de colagem]); a sugestão do material e o local para a realizar (“*levamos as mesas para o exterior e trabalhamos lá?*”) e assumiu uma atitude de encorajamento e parceria com o grupo (“*está bem, vamos lá então!*”). De salientar, que a criança teve a oportunidade de justificar a sua escolha (“*está sol e podemos aproveitar!*”).

Na segunda fase, observou-se que a mesma criança teve oportunidade de experienciar 20 atividades livres e apenas uma atividade dirigida.

Os resultados esclarecem que o adulto teve a capacidade para escutar a criança, valorizou a sua contribuição no grupo, fomentou o diálogo e deu espaço para a criança falar (Ministério da Educação, 1997). Para além disso, foi capaz de se colocar no lugar da criança e ver o seu ponto de vista adotando uma atitude experiencial. Esta atitude incentivou, para além da livre iniciativa na

escolha das atividades a desenvolver e dos materiais adequados, o desenvolvimento de competências cognitivas, relações sociais, processos de libertação emocional (Laevers & Sanden, 1997). Apresentam-se alguns exemplos.

**Atividade Livre:** “A investigadora acompanha a atividade livre da criança.”

**Atividade Dirigida:** “A educadora dirige a atividade.”

No contexto de JI, tendo em conta as propostas de Laevers et al. (1997), Glenn, Cousin, Helps e Drift (1997, 2004 citados por Portugal & Laevers, 2010) destaca-se que, o adulto forneceu às crianças um apoio e atenção positivos através de diferentes atitudes: contacto corporal caloroso; contribuiu para que as crianças sentissem que pertencem ao grupo; ajudou-as a serem bem sucedidas em diferentes atividades; elogiou-as e reforçou-as positivamente por todo o tipo de bom comportamento. Alteraram-se, igualmente, rotinas menos adequadas e criaram-se referências securizantes para a criança (Portugal & Laevers, 2010).

As crianças demonstraram dificuldades emocionais, as quais foram também trabalhadas pelo adulto, que reconheceu a importância do ‘apetite para aprender’ (Portugal, 2009) e assegurou as necessidades sócio emocionais e cognitivas das mesmas.

Constatou-se também que a intervenção da investigadora, enriquecida com a observação e reflexão, revelou-se imprescindível devido à elevada carência afetiva das crianças, pedindo várias vezes colo e solicitando a sua presença nas atividades, dizendo “*senta-te aqui ao meu lado!*”. Sendo assim, uma vez que as crianças apresentavam dificuldades emocionais, o suporte da investigadora demonstrou-se imprescindível para as ajudar a ganhar mais confiança em si e nos outros, aumentando os níveis de implicação nas atividades. Os dados são coincidentes com os estudos de Raspa, McWilliam e Ridley (2001) que referem que o envolvimento das crianças encontra-se associado à qualidade da sala, com a afetividade e a sensibilidade do educador.

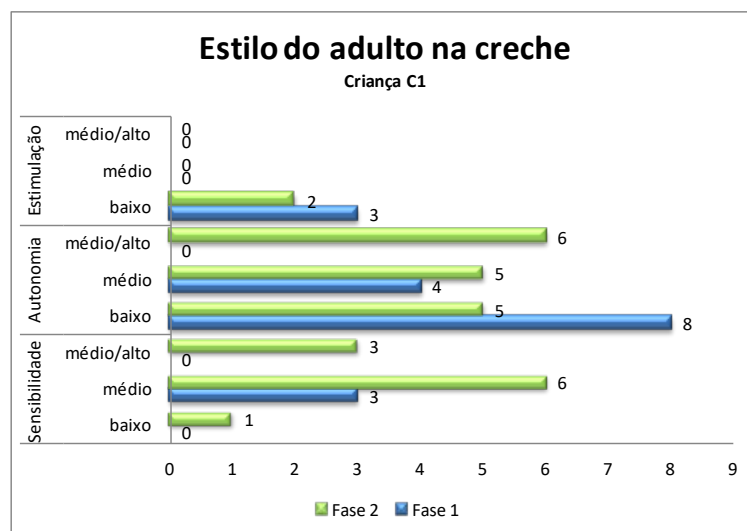
Por fim, o planeamento contemplou espaço e tempo para partilhar e comunicar; desenvolver interações individualmente, entre pares e em grupo; participar em atividades propostas pelo adulto e de escolha livre.

#### **5.1.2.5. Estilo do Adulto**

A subcategoria que se segue diz respeito ao *Estilo do Adulto* ao longo da diversidade de atividades disponíveis nos contextos de creche e JI em duas fases de observação. Em cada atividade que as crianças C1, C2, C3 e C4 vivenciaram procedeu-se à avaliação do estilo do adulto nas dimensões *sensibilidade, autonomia e estimulação*, subdividido nos níveis *baixo, médio e*

*médio/alto*. A atitude do adulto não se revelou de nível alto. Por isso este nível não se encontra avaliado.

As Figuras 31 e 32 esclarecem o estilo do adulto no contexto de creche, em duas fases de observação, correspondendo ao antes e ao pós-intervenção.



**Figura 31 - Estilo do adulto na creche em dois momentos de avaliação: criança C1**

Nas diversas atividades disponíveis na creche e experienciadas pela criança C1 na **primeira fase**, observou-se, que o adulto revelou baixas competências para promoção da autonomia, através de oito atividades; três atividades indicam o adulto medianamente sensível às necessidades e interesses da criança; e três atividades revelam uma estimulação baixa. A baixa estimulação justifica-se pela falta de energia e entusiasmo e pela baixa motivação da criança nas atividades.

Destacam-se quatro atividades com a presença de autonomia de nível médio. Regista-se igualmente ausência de atitudes de sensibilidade, autonomia e estimulação médio/alto nesta fase.

Estes resultados reportam aos estudos de Luís (1998), Maimone e Tomás (2005) que clarificam um estilo do adulto caracterizado pela sensibilidade precária e pouco favorecedor de autonomia, não reconhecendo a criança como ser ativo na resolução de conflitos e na elaboração de regras. O estudo de Oliveira-Formosinho e Lino (2001) também clarifica uma educadora que apresenta sensibilidade suficiente e uma estimulação e autonomia insuficientes.

Enfatiza-se, além disso, o contributo do estudo de Oliveira-Formosinho (2007) que refere que o adulto não revela uma escuta ativa da criança, não reconhece as suas competências e não a envolve em colaboração no seu próprio processo de aprendizagem.

Na **segunda fase**, evidencia-se que, através de seis atividades caracterizadas com estilo do adulto de nível médio/alto e cinco de nível médio, o adulto promoveu a autonomia da criança. Esta autonomia foi observada através do adulto ao permitir e apoiar algumas escolhas da criança; conceder algum espaço e tempo para experimentar materiais (nomeadamente jogos e histórias); dar oportunidade para expressar as suas ideias e a assumir responsabilidades.

Destacam-se também cinco atividades de autonomia com o nível baixo.

A sensibilidade do adulto ajudou a criança a estabelecer confiança, maior segurança emocional e um cuidado mais caloroso, visível através de seis atividades com a presença de um estilo do adulto de nível médio e três de nível médio/alto. Observa-se igualmente uma atividade com a presença de sensibilidade baixa.

A criança evidenciou ainda uma vinculação mais segura, aprendendo a confiar na figura de referência e na capacidade de obter aquilo de que necessita (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Assim, pode afirmar-se que estes resultados não vão ao encontro do estudo de caso de Góis e Portugal (2009a), deles divergindo ao nível do valor obtido na estimulação. As autoras destacam níveis médios de sensibilidade, autonomia e estimulação.

Salientam-se duas atividades de estimulação de nível baixo que indicam uma certa retração do adulto no que concerne à estimulação e à dificuldade em estimular a aprendizagem da criança. A intervenção foi realizada de modo rotineiro, caracterizada pela falta de energia e entusiasmo. O adulto revelou dificuldades em escutar a criança, enriquecer o meio com atividades e oportunidades estimulantes para exploração ativa do contexto e satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais (Portugal & Laevers, 2010). Esta afirmação vai ao encontro do estudo de Oliveira-Formosinho (2001) com educadores estagiários que evidencia dificuldades na dimensão da estimulação, isto é, os educadores portugueses são mais fortes em sensibilidade e autonomia e mais fracos em estimulação.

Por fim, destaca-se a ausência de atividades de estimulação de nível médio e médio/alto.

Observem-se os próximos exemplos.

**Estilo do adulto – nível de autonomia baixo:**

”C2 está a tirar blocos da caixa e C1 coloca o carro lá dentro. C1 e C2 olham uma para a outra, parecendo comunicar através do olhar, e colocam-se dentro das caixas.

*E1 - A caixa não é para estar aí dentro! Saiam de dentro da caixa! A caixa é para os blocos lógicos.*

C1 e C2 saem de dentro das caixas.” (fase 1)

**Estilo do adulto – nível de sensibilidade médio:**

*“Investigadora - Tens purpurinas de que cor?*

*C1 - Vermelhas. Ajuda!*

*Investigadora - Sim, a Sofia ajuda-te. O que queres?*



*C1 - Ajuda a pôr purpurinas!*

*Investigadora - Sim, ajudo. Vou colocar a minha mão por cima da tua. Vamos conseguir!*

*C1 - Ei! Ei!” (fase 1)*

**Estilo do adulto – nível de estimulação baixo:**

*“E1 - C10 levou a nossa tartaruga para casa. Cuidou muito bem dela. Deu-lhe comida e tratou dela. Não foi, C10?*

*C10 - Sim!*

*E1 - Vou dar de comer à tartaruga. Meninos, agora vamos cantar uma música de natal! É a música do Rodolfo é uma rena. Vamos lá começar a cantar! (...)*

*Crianças - O Rodolfo é uma rena, com o nariz encarnado, que brilhava no escuro e era muito engraçado.” (fase 1)*

**Estilo do adulto – nível de autonomia médio/alto:**

*“C1 pega na máquina e na porta, dirigindo-se à investigadora. (...)*

*C1 - Partiu? - questiona preocupada.*

*Investigadora - Sim partiu!*

*C1 - Ajuda! Podes arranjar? Eu não sabo.*

*Investigadora - Sim, eu ajudo-te.*

*C1 - Pega! (...)*

*A investigadora encaixa a porta na máquina.*

*Investigadora - Já está!*

*C1 - Ei! - pega na máquina e sorri.” (fase 2)*

**Estilo do adulto – nível de sensibilidade médio:**

*“C1 levanta-se e, dirigindo-se à investigadora, procura ajuda.*

*C1 - Faz uma bola aqui!*

*Investigadora - Eu vou ajudar-te, mas não vou fazer uma bola no teu desenho. Tu és capaz de fazer. Vou desenhar no meu caderno e tu vês como se faz, está bem?*

*C1 - Sim!” (fase 2)*

**Estilo do adulto – nível de estimulação baixo:**

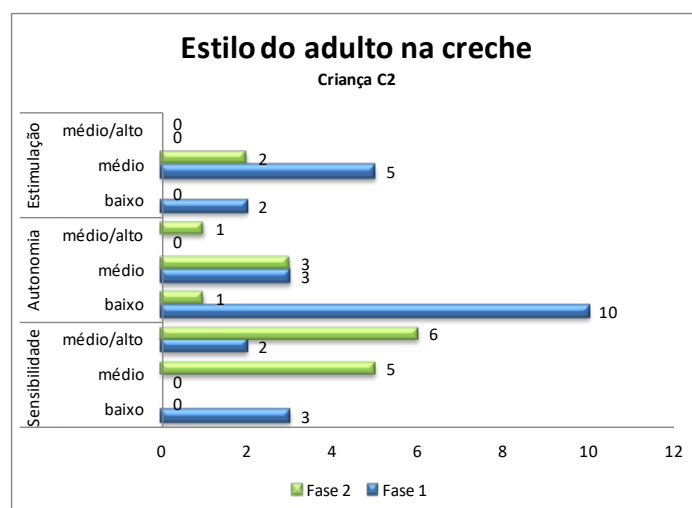
*“E1 - Meninos, hoje vamos fazer um desenho ao som de uma música! Vamos ouvi-la?*

*E1 coloca uma música com o som do mar.*

*E1 - Como é que fazem as ondas do mar? A música é lenta ou rápida?*

*O grupo de crianças escuta com atenção.*

*E1 - A música é lenta, não é? Vamos mexer-nos como ela?” (fase 2)*



**Figura 32 - Estilo do adulto na creche em dois momentos de avaliação: criança C2**

Quanto à criança C2, na **primeira fase**, a existência de 10 atividades com a presença de um estilo do adulto de nível baixo e apenas três de nível médio indica que a intervenção do adulto não promoveu a autonomia da criança. Não se registaram, ainda, atitudes de autonomia de nível médio/alto. Assim, constata-se que o estilo do adulto não facilitou a participação da criança na tomada de decisão, na experimentação e na formulação de opiniões. Nas palavras de Portugal e Laevers (2010), é fundamental que o adulto forneça experiências ativas e significativas, oportunidades de exploração e envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, na expressão pessoal, nas tomadas de decisão e responsabilidades. Também Vasconcelos (2015) apela à observação, à experimentação, à pesquisa, às descobertas pessoais das crianças. O autor refere que é necessário que as crianças ajam e pensem por si próprias; sejam elas a organizar, a coordenar e sistematizar o que aprendem por si próprias.

Ao nível da sensibilidade, verificam-se três atividades de nível baixo que declaram que o adulto não se revelou suficientemente sensível às necessidades e interesses da criança. O seu tom de voz evidenciou-se um pouco frio e distante, não demonstrou empatia com as necessidades e preocupações da criança. Os resultados apresentados ao nível da autonomia e sensibilidade estabelecem uma conexão com os estudos de Luís (1998), Maimone e Tomás (2005). Observam-se, ainda, duas atividades de um estilo de nível médio/alto de sensibilidade e ausência de atividades com o nível médio.

Relativamente à dimensão da estimulação, evidenciam-se cinco atividades de nível médio que comprovam que o adulto promoveu a estimulação da aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para justificar tal facto, enfatiza-se: a energia transmitida; a adequação às capacidades das crianças; a motivação ao nível verbal e não verbal; a competência para estimular o diálogo, a atividade e, por algumas vezes, o pensamento da criança; a intervenção do adulto no desenrolar de

uma atividade para estimular a ação, o raciocínio e a comunicação. Observou-se, algumas vezes, o incentivo à partilha e a valorização das atividades da criança.

Evidenciam-se, além disso, duas atividades de estimulação de nível baixo e não se registam atividades que evidenciem atitudes de estimulação de nível médio/alto.

Conclui-se que, neste contexto, se coloca o desafio do adulto procurar ser não só mais sensível e estimulante, mas também proporcionar à criança um ambiente para exploração, novas oportunidades, materiais, sentimentos e relações com os pares. Este deve assegurar um ambiente estimulante de forma a estimular diferentes formas de ação e ampliar as experiências (Zabalza, 1998). Em paralelo, é fundamental que ajude a criança a ser cada vez mais autónoma e responsável; valorize as suas descobertas e opiniões e forneça um *feedback* positivo. Na verdade, pretende-se que o adulto procure atender ao funcionamento da criança na zona de desenvolvimento próximo (em elevados níveis de implicação) e favoreça a sua autonomia.

Na **segunda fase**, após intervenção, realçam-se seis atividades de sensibilidade de nível médio/alto e cinco de nível médio. O adulto assumiu uma postura mais sensível, ou seja, usou um tom de voz encorajador e contacto visual; ouviu a criança, reconhecendo a sua necessidade de receber atenção; foi carinhoso e afetuoso; respeitou e valorizou a criança; demonstrou empatia com as suas necessidades e interesses. Na mesma linha de pensamento, Pinto (2006) refere que os educadores mais calorosos e afetuosos nas suas interações levam a criança a estar mais tempo em envolvimento ativo do que em níveis de envolvimento mais baixos. Destaca-se a ausência de atividades de sensibilidade de nível baixo.

Salienta-se, ainda, que com a existência de três atividades de nível médio e uma de nível médio/alto, se conclui que o adulto promoveu um ambiente impulsionador de autonomia, apoiando a criança. As narrativas apresentadas elucidam para as seguintes atitudes do adulto: permitiu as escolhas da criança (embora, a maior parte das vezes, a escolha seja condicionada ao leque de atividades propostas por si) e apoiou-a nessas escolhas; permitiu que a criança experimentasse diferentes materiais e encorajou-a.

Além do referido anteriormente, observa-se apenas uma referência de autonomia de nível baixo.

Por fim, através de duas atividades com a presença de um estilo de nível médio, evidencia-se que o adulto foi estimulante: mostrou energia; demonstrou atitudes adequadas; correspondeu às necessidades e interesses da criança; motivou-a e estimulou o diálogo, as atividades e o pensamento. Destaca-se a ausência de evidências com nível baixo e médio/alto. Atente-se para os exemplos apresentados de seguida:

**Estilo do adulto – autonomia de nível baixo:**

“C2 brinca escondida dentro de um armário. Abre e fecha a porta.

A2 - Sai daí! Não podes estar aí!” (C2, fase 1)

**Estilo do adulto – sensibilidade de nível baixo:**

“C2 - É minha!

E1 - Não, C2! Eu dei-lhe a tua esponja!

C2 - E1 mais. Quer mais E1!

E1 - Espera um pouco, está bem? Já vais usar novamente a esponja!

C2 - E1 mais. Quer mais!” (C2, fase 1)

**Estilo do adulto – estimulação de nível médio:**

“E1 - A tartaruga só pode comer uma vez por dia. Ao fim de semana ela vai para casa de uma criança, à vez, para cuidarem dela.

C10 - Ela não tem nome.

E1 - É verdade. A tartaruga precisa de ter um nome, como todos nós temos. Vamos dar-lhe um nome?

Crianças - Sim!

E1 - Então digam lá os nomes!

C5 – Chupeta.” (C2, fase 1)

**Estilo do adulto – sensibilidade de nível médio/alto:**

“Depois levanta-se e dirigindo-se à investigadora, senta-se no seu colo.

C2 - Colinho, Sofia!

Investigadora - Queres colinho? Eu dou-te!

(...) C2 - Olha o meu desenho!

Investigadora - O que desenhaste?

C2 - São flores (...).

Investigadora - Mas que flores tão bonitas! O teu desenho está muito bonito!

C2 - Gostas?

Investigadora - Gosto! Está muito bonito!

C2 sorri e abraça a investigadora. “ (C2, fase 2)

**Estilo do adulto – autonomia de nível médio:**

“C2 - Quer ver?

Investigadora - O que queres ver?

C2 - O livro!

Investigadora - Escolhe os livros que quiseres!

C2 aponta para o livro - Este!

Investigadora - Podes brincar com ele. Os livros estão aqui para vocês brincarem.

(...) C2 - Faz comigo!

Investigadora - Está bem!

C2 - Senta-te aqui!” (C2, fase 2)

**Estilo do adulto – estimulação de nível médio:**

“C2 - Mexe!

Investigadora - Mexo com o quê?

C2 - Ito! - e oferece-lhe uma colher.

C2 pega num boneco (...) - Dá sopa!

Investigadora - Ah, muito bem! Mexo com a colher. E vamos dar a sopa ao menino?

C2 - Dá!” (C2, fase 2)

Nesta linha de investigação, considera-se que, da primeira para a segunda fase de avaliação, de uma forma geral, o adulto revelou-se mais caloroso e estabeleceu um contacto mais

individualizado com a criança, ajudou-a e procurou estar presente; não forçou o desenvolvimento; desenvolveu experiências que proporcionaram uma maior segurança emocional e promoveu um ambiente mais seguro e saudável.

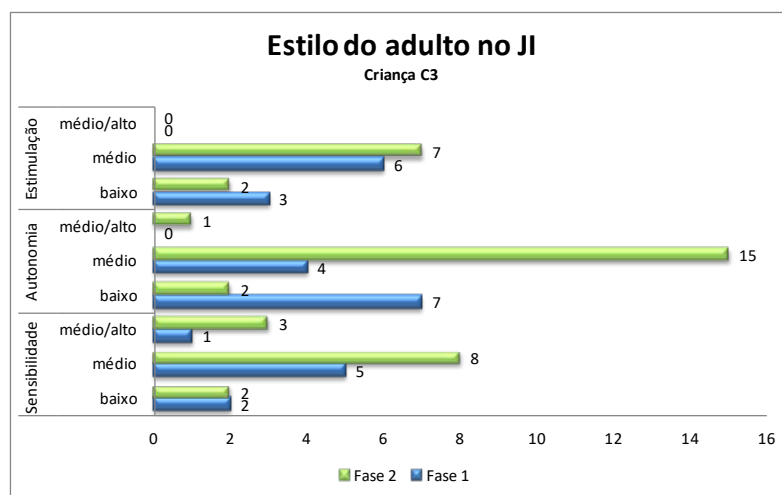
A criança C2 teve oportunidades de interação, exploração e descoberta com outras crianças. Na mesma linha de pensamento, Bronfenbrenner (1979, citado por Portugal, 1992) reporta-se às interações que a criança estabelece numa ligação forte e positiva que promovem um maior envolvimento e abertura ao contexto, impulsionando atividades e situações de exploração, manipulação e elaboração.

O estudo de Coelho (2004) é um exemplo de investigação que reflete a posição da educadora como suporte emocional: a centralidade nos afetos, na relação de confiança, na focalização da individualidade da criança e num ambiente e relacionamento familiares. Post e Hohmann (2004) enfatizam, ainda, a importância das relações de confiança com a criança, baseadas na sensibilidade à calma, na aceitação incondicional positiva, na ausência de negativismo, nas emoções partilhadas, no contacto físico positivo, nas respostas atentas e na estimulação.

São prioridades do currículo da creche “assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover a autonomia” (CNE, 2010). Os resultados esclarecem que, da primeira para a segunda fases, o contexto de creche desenvolveu uma prática mais centrada nos interesses e no respeito pela criança, focada na promoção do seu bem-estar emocional e implicação, tal como defende a abordagem experiencial.

O estudo realça também que as crianças C1 e C2 necessitavam de um contacto caloroso e de estabelecer relações próximas com o adulto, devido à quebra de laços afetivos com a família. São, pois, crianças ‘ávidas do mundo familiar’ que necessitam de uma atenção individualizada para as ajudar neste processo de luto (Sá, 1995), onde ocorreu afastamento das figuras de referência e do seu contexto natural. Este processo é crucial para a reorganização pessoal da criança para a aceitação da realidade da perda, elaboração da dor, ajustamento a um novo ambiente, internalização e compreensão da relação perdida e continuação da vida (Bowlby, 1969/1993; Jewett, 1994; Worden, 1998).

As Figuras 32 e 33 apresentam o estilo do adulto no contexto de JI, em duas fases de observação, correspondendo ao antes e ao pós-intervenção.



**Figura 33 - Estilo do adulto no JI em dois momentos de avaliação: criança C3**

De acordo com a Figura 33, nas diversas atividades disponíveis no JI e experienciadas pela criança C3 na **primeira fase**, observa-se que, através de sete atividades de nível baixo, o adulto revelou baixas competências de promoção da autonomia. Por outras palavras, o adulto não permitiu que a criança fizesse escolhas, não a encorajou a desenvolver ideias e a assumir responsabilidades, aplicando regras e não permitindo a negociação. Comparam-se os resultados à luz dos contributos de Luís e Calheiros (2009), cujo estudo indica que a autonomia assumiu o nível mais baixo e “que esta dimensão precisa de ser mais cuidada” (p. 167). Ainda assim, com quatro atividades de nível médio, evidencia-se que o estilo do adulto promoveu autonomia. Destaca-se, ainda, a ausência de atividades de nível médio/alto.

Revelam-se, igualmente, seis atividades de nível médio que indicam que o adulto foi estimulante, enriqueceu as atividades e facilitou o pensamento e a comunicação da criança. Consoante as três atividades de nível baixo, abaliza-se que nem sempre a intervenção do adulto promoveu a estimulação e não se verificam atividades com estilo do adulto de nível médio/alto.

Quanto à sensibilidade, enfatiza-se que cinco atividades apontam para um estilo do adulto de nível médio, caracterizado pela sensibilidade às necessidades e sentimentos da criança; empatia com a segurança e afeto da criança; elogio/apoio ao ímpeto exploratório e valorização da criança.

Salientam-se também duas atividades que revelam atitudes de baixa sensibilidade e uma atividade de nível médio/alto.

Na **segunda fase**, as 15 atividades de atitudes de nível médio e uma de nível médio/alto revelam que o adulto promoveu a autonomia da criança. Interveio quando necessário, dando liberdade e espaço e ajudando-a a conquistar a confiança em si própria.

Sinteticamente, o adulto permitiu e apoiou as escolhas da criança, criando oportunidades para realizar experiências (autonomamente ou a partir de sugestões do adulto). Pode afirmar-se que o contexto contemplou uma ‘cultura de crença na competência da criança’ (Oliveira-Formosinho, 2001): a livre escolha sem a interferência do adulto; a oferta de oportunidades para a realização de experiências; o encorajamento da criança e a resolução de conflitos de forma autónoma. Realçam-se, ainda, duas atividades com o nível baixo de autonomia.

Na subescala da sensibilidade, evidenciam-se oito atividades de nível médio e três do nível médio/alto. Destaca-se que o adulto foi carinhoso e afetuoso, admirou as ‘proezas’ das crianças e desenvolveu uma relação positiva. De facto, o adulto colocou-se na perspetiva e no lugar da criança, indo ao encontro das suas necessidades, interesses e competências, numa prática mais sensível e inclusiva. Esta ideia vai ao encontro de Portugal (2012a) que afirma que “os educadores mais eficazes centram a sua atividade na região de sensibilidade, mantendo elevados níveis de implicação da criança” (p. 598). Realça-se, igualmente, que o adulto escutou a ‘voz’ da criança, criando um ambiente adequado e promovendo o seu bem-estar. Além disso, destacam-se duas atividades de sensibilidade de nível baixo.

Na subescala da estimulação, através de sete atividades de nível médio, evidencia-se que o adulto mostrou energia e motivou a criança; desenvolveu atitudes adequadas; respondeu às capacidades e interesses; estimulou o diálogo, as atividades e o pensamento. Enfatizam-se, igualmente, duas atividades de estimulação de nível baixo e a ausência de atividades com o nível médio/alto.

As conclusões apresentadas na segunda fase não são coincidentes com os estudos de Monge (2009), Craveiro (2009), Novo e Mesquita-Pires (2009), Ribeiro (2009), Luís e Calheiros (2009) que determinam que a sensibilidade é a mais elevada, seguindo-se a estimulação e a autonomia. A este respeito, apresentam-se alguns exemplos.

**Estilo do adulto – autonomia de nível baixo:**

*“A3 - Agora vamos escrever avião. Eu escrevo e tu vais passar por cima. Depois escrevo também o teu nome”. (C3, fase 1)*

**Estilo do adulto – estimulação de nível médio:**

*“Estagiária - Eu tenho uma coisa para partilhar. Uma boneca que se chama Sara Fernanda. Ela é azul e cor-de-rosa e foi feita pelos velhinhos. É muito especial para mim, mas eu quero partilhá-la convosco. Pode ser?*

*As crianças - Sim!*

*Estagiária - Agora vou passar a boneca e vocês vão partilhar algo com ela. Está bem? As crianças - Sim!” (C3, fase 1)*

**Estilo do adulto – sensibilidade de nível médio:**

*“C3 - Já fiz asneiras! Vês, enganei-me!*

*A3 - Não faz mal. Estou aqui para te ajudar!” (C3, fase 1)*

### Estilo do adulto – autonomia de nível médio:

“C3 desenha a sua mão: coloca a mão no diário e, com o marcador, contorna-a. (...)”

C3 - *Escreve o meu nome para passar por cima!*

Investigadora - *Está bem. A Sofia vai ajudar-te. Escrevo e tu podes passar por cima.*” (C3, fase 2)

### Estilo do adulto – sensibilidade de nível médio:

“C3 - *Queria desenhar no teu caderno como me sinto hoje.*

Investigadora - *E podes desenhar. Eu empresto-te o diário!* - oferecendo-lhe o diário.

C3 - *Ei! Que fixe! Eu gosto deste caderno. É mágico!*” (C3, fase 2)

### Estilo do adulto – estimulação de nível médio:

“E3 - *Meninos, como vocês gostam muito de brincar às emoções, que tal criarmos um espaço novo na sala?*

Algumas crianças - *Sim, que fixe!*

(...) E3 - *O que é que gostavam de colocar no cantinho?*

C11 - *Podíamos fazer máscaras e brincamos com elas no espelho.*

Algumas crianças - *Sim!*

E3 - *Vocês querem fazer uma máscara para o cantinho das emoções? Fazemos o cantinho junto ao espelho?*

Algumas crianças - *Sim!*

E3 - *Muito bem! Querem decorar as máscaras com o quê?*

Algumas crianças - *Com muitas coisas.*

E3 - *Ok, então vou pedir à Sofia para nos ajudar. Talvez seja melhor fazermos as máscaras em pequenos grupos.*

Algumas crianças - *Está bem!*

As crianças, com a ajuda da educadora e da investigadora, enriquecem o espaço interior com a criação da área das emoções: com máscaras e um espelho. A investigadora coloca à disposição das crianças alguns materiais: máscaras, cola, pedaços de papel, furadores, tinta, pincéis e lápis de cor. C3 ornamenta a sua máscara com pedaços de papel, tinta e imagens dos furadores.” (C3, na fase 2)

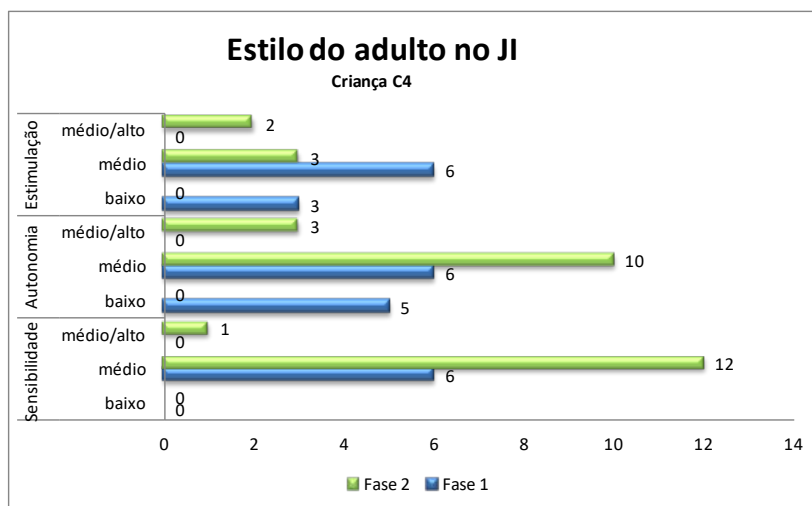


Figura 34 - Estilo do adulto no JI em dois momentos de avaliação: criança C4



Em concordância com a Figura 34, ao longo das atividades vivenciadas pela criança C4 na **primeira fase**, seis atividades de nível médio realçam uma intervenção do adulto sensível às necessidades e preocupações da criança. O adulto prestou atenção aos sentimentos e emoções da criança, assegurando a satisfação das suas necessidades de respeito, afeto, segurança e valorização. Segundo a contribuição de Oliveira-Formosinho (2001, citado por Oliveira-Formosinho, 2001), salienta-se um estilo do adulto que respeita a criança, visível através do tom de voz, dos gestos, do contacto visual, da escuta e do encorajamento. Destaca-se a ausência de atividades com atitudes de sensibilidade de nível baixo e médio/alto.

No âmbito da autonomia, seis atividades de nível médio elucidam uma atitude que permitiu e apoiou algumas escolhas da criança; apoiou-a e encorajou-a a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades; encorajou-a a resolver conflitos, incluindo o cumprimento de regras. Enfatizam-se também cinco atividades de autonomia de nível baixo e ausência de autonomia de nível médio/alto.

O resultado de seis atividades representadas no item da estimulação de nível médio justifica que a intervenção do adulto foi estimulante, caracterizada por: energia e vida; resposta às capacidades e interesses da criança; motivação contínua; estimulação intensa do diálogo; apelo quase sempre à atividade e ao pensamento; utilização de ações não verbais. Estas afirmações vão ao encontro do estudo de Góis e Portugal (2009a), apenas nas dimensões da sensibilidade e autonomia. Observam-se ainda três atividades de estimulação de nível baixo e ausência de atividades de nível médio/alto.

A sensibilidade do adulto é caracterizada pela disponibilidade e escuta da ‘voz’ da criança sem a julgar e sem dirigir, permitindo que possa expressar o vivido e ajudando-a a ser ela própria (Portugal & Laevers, 2010). Assim, na **segunda fase**, 12 atividades de nível médio e uma de médio/alto indicam que a intervenção do adulto revelou sensibilidade às necessidades emocionais e desenvolvimentais da criança, bem como aos seus interesses pessoais. Sumariamente, o adulto estabeleceu com a criança uma relação autêntica e profunda, fundamentada nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade, ou seja, no diálogo experiencial/sensibilidade, tal como é destacado por Portugal e Laevers (2010). Salienta-se a ausência de atividades com o nível baixo de sensibilidade.

No que concerne ao grau de autonomia concedido pelo adulto, observam-se 10 atividades de nível médio e três de nível médio/alto. O adulto incentivou a participação da criança na tomada de decisões, a assunção de responsabilidades e a expressão de ideias e pensamentos. Acrescenta-se, ainda, que não se observam atividades com baixa promoção de autonomia, nesta fase.

Relativamente ao favorecimento da estimulação, destacam-se três atividades de nível médio e duas de médio/alto. Para justificar tal facto, pode afirmar-se que a intervenção do adulto foi rica e clara, adequada às capacidades da criança. Observa-se ausência de atitudes de baixa estimulação.

Sinteticamente, o estilo do adulto revelou-se mais flexível e aberto aos contributos e interesses individuais da criança, sabendo ouvir e integrar as suas sugestões nas atividades propostas por si. Estas asserções reportam, assim, para o estudo de Oliveira-Formosinho (2001), centrado na cultura da criança e oferecendo oportunidade para a criança exercer ‘agência’ (Oliveira-Formosinho, 2007). Nas palavras da mesma autora, considera-se “a criança como pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola, da sociedade” (p. 27). Trata-se, pois, de auscultar a ‘voz’ da criança e promover um lugar de maior participação, para que possa afirmar-se enquanto ser competente e sinta o seu próprio poder (Vasconcelos, 2009).

Também Novo e Mesquita-Pires (2009) deram o seu contributo no seu estudo “A interação do adulto com a(s) criança(s)”. As autoras salientam que a qualidade é determinada pelas interações entre os educadores e as crianças. Reforçam ainda a importância dos educadores escutarem ativamente as crianças e lhes concederem participação no processo de ensino e aprendizagem. No sentido de justificar as afirmações, destacam-se alguns exemplos.

**Estilo do adulto – sensibilidade de nível médio:**

*“C4 - A3!*

*A3 - Olá, C4!*

*C4 - Olá! Quero estar contigo!*

*A3 - Aproveita para brincar!*

*C4 - Então brinca comigo!*

*A3 - Está bem! Vamos lá brincar!” (C4, fase 1)*

**Estilo do adulto – autonomia de nível médio:**

*“E3 - Bom dia!*

*As crianças - Bom dia!*

*E3 - Hoje quem quer contar os meninos?*

*C4 - Eu.*

*E3 - Então vamos lá. Podes começar!*

*C4 sequencialmente - Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete... (C4, fase 1)*

**Estilo do adulto – estimulação de nível médio:**

*“Professora - Vamos escutar com atenção este som! Qual é?*

*C10 - É um som agudo.*

*Professora - Muito bem! E este?*

*C15 - É grave.*

*(...) Crianças - É uma música calma.*

*Professora - Está certo. Muito bem! E esta?*

*Crianças - Que medo.*

*Professora - É um som que assusta, não é?*

*Crianças - Sim!*

(...) Professora - E para terminar... Qual é este som?

C4 - É um piano - responde calmamente.

Professora - Muito bem! Conseguimos identificar todos os sons. Gostaram?

Crianças - Sim!” (C4, fase 1)

#### **Estilo do adulto – sensibilidade de nível médio:**

“Investigadora - C4, o que estás a fazer?

C4 - Uma mánica.

Investigadora - Estás a fazer uma máquina?

C4 - Não! É a mánica! (...)

C3 - É a mánica?

C4 - Não! É uma máquina.

C3 - Pois é!

C4 - Tsss, trrrrrr! Sofia, viste o meu coração que está ali pendurado?

Investigadora - Sim, está muito bonito!

C4 - O coração é meu e teu. Dás-me colo?

Investigadora - Claro que sim! - e pega-lhe ao colo.

C4 - Estou contente. Investigadora - Tu estás muito contente. Vais ter uns pais.

C4 - Pois, mas falta só um papel para eu ir para casa dos meus pais. Eu gosto muito de ti - e abraça a investigadora.” (C4, fase 2)

#### **Estilo do adulto – autonomia de nível médio:**

“C4 - Sofia, queria fazer a tabela como me sinto hoje!

Investigadora - Claro que podes fazer!

C4 - Ei! Ei! Mas fica aqui comigo! (...)

Investigadora - Sim, eu fico contigo! - e coloca à sua disposição a tabela.” (C4, fase 2)

#### **Estilo do adulto – estimulação:**

“C4 - Vamos pesquisar sobre os dinossauros?

Investigadora - Sim, vamos lá!

C3 - Olha Sofia! É a terra.

Investigadora - Pois é a terra. C4, o que é isto?

C4 - É um planeta - responde calmamente.

Investigadora - Muito bem! Sabem o que é isto?

C3 e C4 - Não!

Investigadora - São os ovários. E eles também têm pulmões como nós.” (C4, fase 2)

Da triangulação das conclusões obtidas no JI, conclui-se que o adulto valorizou as competências da criança: permitiu a livre escolha; ofereceu oportunidades para a criança fazer experiências; encorajou as suas ideias e comentários críticos; encorajou-a na resolução de conflitos. Desenvolveu-se igualmente uma prática educativa sensível para as crianças (Shpancer, 2002), centrada na qualidade e nas características do diálogo experiencial (aceitação, empatia e autenticidade), colocando-se na perspetiva da criança e “criando condições de ensino conducentes a aprendizagens” (Portugal, 2012a, p. 598). O adulto esteve disponível e escutou sem julgar, permitiu que a criança pudesse expressar o seu vivido e ajudou-a a ser ela própria, genuína nos seus sentimentos e descobrindo-se a si própria (Portugal & Laevers, 2010).

Além disso, o adulto agiu de forma ‘personalizada’ e favoreceu o acompanhamento da criança numa relação de maior proximidade e diálogo, numa relação de *dance of intimacy* (National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010), investindo na emancipação da criança (Portugal & Laevers, 2010), atuando na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1991) e construindo ‘andaimes’.

As conclusões do presente estudo são coincidentes com os resultados de estudos que salientam que: (a) em contextos com estilos de interação dos adultos mais calorosos e afetivos e que utilizam constantemente comportamentos de elaboração, as crianças envolvem-se mais tempo (Raspa, McWilliam & Ridley, 2001); (b) as atitudes do educador, nomeadamente em mostrar interesse pela atividade da criança, dar sugestões para expandir a atividade e colocar questões para estimular a criança a comunicar, influenciam o seu nível de implicação nas atividades (Laevers, 1997); (c) as crianças que experienciam relações e interações calorosas, responsivas e individualizadas com os educadores apresentam uma maior probabilidade de desenvolver relações de vinculação seguras e de desenvolver comportamentos positivos com os seus pares (Wishard, Shivers, Howes & Ritchie, 2003); (d) as interações dos educadores com as crianças são essenciais ao seu desenvolvimento (Ridley, McWilliam & Oates, 2000).

#### **5.1.2.6. As Atividades Experienciadas pelas Crianças na Creche e no JI**

As atividades observadas em ambos os contextos (creche e JI) e experienciadas pelas crianças envolvidas no estudo, encontram-se listadas nos Quadros 11 (atividades disponíveis na creche) e 13 (atividades disponíveis no JI). Procurou-se, através da observação, recolher dados que nos oferecessem uma imagem de ‘um dia típico’ da criança na creche (C1 e C2) e no JI (C3 e C4). À frente de cada atividade, podem ver-se as frequências que indicam o número de vezes que, durante esses períodos de observação (um dia de permanência da criança no contexto, na primeira fase, ex., no momento de caracterização inicial; e um dia na segunda fase, ex., após a intervenção) foram experienciadas por cada uma das quatro crianças envolvidas no estudo.

**Quadro 11 - Atividades disponíveis na creche<sup>13</sup> e respectivas frequências de experiência pelas crianças**

Atividades	Criança C1		Criança C2	
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
casinha	1	1	1	2
jogos (associação de imagens)	2	-	1	-
acolhimento	2	-	2	-
brincar livre	1	1	2	-
interação tartaruga	-	-	1	-
pintura	-	-	2	-
‘aula’ de música	1	1	2	-
blocos lógicos	1	-	1	-
canções	1	-	2	-
colagem	-	2	2	-
momento do conto	-	-	1	1
visualização imagens no pc	2	-	-	-
interação fantoche	1	1	-	-
desenho	-	2	-	2
jogo para registo	-	2	-	2
visualização imagens emoções	-	1	-	2
caixa emoções e histórias	-	3	-	3
Total	12	14	17	12

A criança C1, das 12 atividades disponíveis na creche na primeira fase, teve oportunidade de experienciar: duas vezes os jogos (associação de imagens), o acolhimento, e a visualização de imagens no PC (computador); e uma vez a casinha, o brincar livre, a ‘aula’ de música<sup>14</sup>, os blocos lógicos, as canções, e a interação com fantoches. Na segunda fase (após a intervenção), a mesma criança, na oferta disponível, experienciou: três vezes as atividades com a caixa das emoções e histórias; duas vezes a colagem, o desenho, o jogo para registo (quadro de opinião da criança sobre a oferta educativa); e uma vez a casinha, o brincar livre, a ‘aula’ de música, a interação com fantoches e a visualização de imagens representando emoções.

<sup>13</sup> Para melhor informação sobre como são desenvolvidas as atividades dos adultos com as crianças, ver anexos 5 e 6.

<sup>14</sup> Na ‘aula’ de música foram cantados e ouvidos diversos tipos de música (música infantil, de relaxamento, populares, histórias cantadas...) que estimulam a criatividade da criança e alargam a sua compreensão musical. Os momentos musicais foram encarados como muito divertidos por todas as crianças (ex. a alegria é evidente na expressão facial). Por vezes, as crianças cantavam enquanto estavam a pintar, a brincar ou a brincar livremente.

Quanto à criança C2, das 17 atividades disponíveis no contexto creche na primeira fase, experienciou duas vezes as atividades de acolhimento, o brincar livre, a pintura, a ‘aula’ de música, as canções, e a colagem; uma vez a brincadeira na casinha, os jogos (associação de imagens), a interação com a tartaruga, os blocos lógicos, e o momento do conto. Na segunda fase, portanto, após a intervenção, a criança experienciou: três vezes a caixa das emoções e histórias; duas vezes a casinha, o desenho, o jogo para registo, a visualização de imagens das emoções; e uma vez o momento do conto.

Os resultados do estudo revelam que as crianças do contexto de creche tiveram oportunidade de experienciar uma diversidade de atividades presumivelmente promotoras do seu desenvolvimento. Contudo, salienta-se que essas experiências, para serem de facto contingentes com as necessidades das crianças, terão de ser mediadas por um adulto sensível, estimulante e promotor da sua autonomia (Portugal & Laevers, 2010).

Os Quadros 12 e 14 esclarecem a sistematização das opiniões expressas pelas crianças em relação às atividades disponíveis em cada contexto. Na verdade, este é um dado essencial, quando se pretende apreender o significado da oferta educativa do contexto.

No Quadro 12 apresentam-se as opiniões das crianças C1 e C2 sobre algumas atividades disponíveis no contexto creche. Foram geradas em resposta a uma questão da investigadora, colocada às crianças em contexto: “O que gostas mais e o que gostas menos de jogar e brincar na sala?”.

**Quadro 12 - Opinião das crianças acerca das atividades em oferta na creche**

<b>Atividades</b>	<b>Opinião das crianças</b>
<b>Casinha</b>	“Não gosto de brincar na casinha” (C1: fase 1)
	“Gosto da máquina e da mala” (C1: fase 2)
	“Gosta cozinha, gosta brincar” (C2: fase 1)
<b>Jogos</b>	“Não gosto dos legos, mas gosto de brincar” (C1: fase 1)
	“Gosto de brincar com os popós!” (C1: fase 1)
	“Gosto de brincar com C2, gosto do jogo comboio, gosto jogo” (C1: fase 2)
	“Gosto do trator e gosto de brincar com popós... com C8” (C1: fase 2)
	“Gosto dos blocos e gosta dos jogos!” (C2: fase 1)
	“Gosto do carro!” (C2: fase 1)
	“Gosto dos blocos...mas não tem nesta sala!” (C2: fase 2)
<b>Momento do conto</b>	“Gosto do carro!” (C2: fase 2)
	“Não gosto!” (C1: fase 1)
	“Gosta dos livros, mas a sala não tem” (C1: fase 2)
	“Não gosto!” (C2: fase 1)
<b>Plástica: desenho e pintura</b>	“Sala não tem livros!” (C2: fase 2)
	“Gosto de pintar!” (C1: fase 1)
	“Gosto de pintar com o lápis amarelo!” (C1: fase 2)
	“Gosto de fazer desenhos!” (C1: fase 2)
	“Gosto pintar!” (C2: fase 1)
	“Gosto lápis azul e gosto pintar!” (C2: fase 2)

Segundo Portugal e Laevers (2010), “as opiniões das crianças possibilitam a compreensão do que lhes agrada ou desagrade num determinado contexto” (p. 94). Na verdade, quando damos voz às crianças, recolhem-se dados importantes que nos dão acesso aos seus interesses pessoais, potenciando por isso as nossas possibilidades de lhes oferecer oportunidades de ação contingentes com esses interesses e necessidades.

Destaca-se a evolução da opinião de C1, que afirma, na primeira fase de observação: “*não gosto de brincar na casinha!*”; e na segunda fase: “*gosto da máquina e da mala!*” (elementos presentes na casinha). Efetivamente, esta expressão de opinião confirmou o comportamento observável de C1 no contexto; apesar de, no Quadro 11, C1 aparecer apenas uma vez na casinha, tanto na primeira como na segunda fase, a permanência nessa atividade no momento pós-intervenção ter sido muito mais prolongada do que na primeira vez, evidenciando a criança níveis de I e BEE bastante mais elevados nessa experiência.

Salienta-se ainda o facto de, tanto C1 como C2, apontarem que não existiam livros na sala: “*gosto dos livros, mas a sala não tem!*” (C1) e “*sala não tem livros*” (C2). Na verdade, essa era uma fraqueza notória desse contexto, que a investigadora procurou minimizar, enriquecendo-o ela própria com alguns livros, que, contudo, eram frequentemente retirados do alcance das crianças, pelos adultos responsáveis pelo contexto, com o argumento de que ‘se estragavam’.

O Quadro 13 diz respeito às atividades disponíveis no JI e experienciadas pelas crianças C3 e C4, em duas fases de observação, correspondendo ao antes e ao pós-intervenção. Como no Quadro 11, à frente do nome de cada atividade, indicam-se as frequências de experiência por cada criança.

**Quadro 13 - Atividades disponíveis no JI<sup>15</sup> e respectivas frequências de experiência pelas crianças**

Atividades	Criança C3		Criança C4	
	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
‘aula’ de música	3	-	3	-
acolhimento	4	-	5	-
brincar livre	1	1	2	-
desenho	1	1	1	1
momento do conto	9	1	7	-
descrever fim-de-semana	2	2	3	-
desenho e recorte	1	1	-	-
caixa emoções e histórias	1	3	-	4
‘aula’ de educação física	2	-	2	-
diálogo/registo imagens sentimentos	1	1	1	1
desenho opinião ‘aula’ educação física	-	2	-	2
jogos (associação de imagens)	1	1	-	-
desenho ‘como me sinto hoje’	-	2	-	2
tabela ‘como me sinto hoje’	-	4	-	4
jogo para registo	-	2	-	2
jogo no espaço exterior	-	2	-	-
moldar	-	2	-	-
jogos (encaixe e seriação)	1	1	1	1
diálogo	2	-	1	-
construção/exploração história	-	1	-	2
construir rimas	1	-	-	-
circuito	1	-	1	-
registo receita do bolo	-	1	1	-
culinária	-	1	-	-
pesquisa dinossauros	-	1	-	1
construção máscaras emoções	-	1	-	1
descrever imagens	-	1	-	-
Total	31	32	28	21

A criança C3, das 31 atividades disponíveis no JI na primeira fase, teve oportunidade de experienciar: nove vezes o momento do conto; quatro vezes o acolhimento; três vezes a ‘aula’ de música; duas vezes o descrever o fim-de-semana, a ‘aula’ de educação física e o diálogo; e uma vez o brincar livre, o desenho, o desenho e recorte, a caixa das emoções e histórias, o diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, os jogos (associação de imagens), os jogos (encaixe e

<sup>15</sup> Para melhor informação de como são desenvolvidas as atividades dos adultos com as crianças ver anexos 7 e 8.



seriação), a construção de rimas e o circuito (atividade de motricidade – subir, descer, saltar, andar e dar cambalhotas).

Na segunda fase (após a intervenção), a mesma criança experienciou: quatro vezes o preenchimento da tabela ‘como me sinto hoje’; três vezes a utilização da caixa das emoções e histórias; duas vezes o descrever o fim-de-semana, o desenho e opinião da ‘aula’ de educação física, o desenho ‘como me sinto hoje’, o jogo para registo, o jogo no espaço exterior, o moldar; e uma vez o brincar livre, o desenho, o momento do conto, o desenho e recorte, o diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, os jogos (associação de imagens), os jogos (encaixe e seriação), a construção e exploração de história, o registo da receita do bolo, a culinária<sup>16</sup>, a pesquisa sobre os dinossauros, a construção de máscaras das emoções e o descrever imagens.

Quanto à criança C4, das 28 atividades disponíveis no contexto de JI na primeira fase, experienciou sete vezes o momento do conto; cinco vezes o acolhimento; três vezes a ‘aula’ de música, o descrever o fim-de-semana; duas vezes o brincar livre, a ‘aula’ de educação física; e uma vez o desenho, o diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, os jogos (encaixe e seriação), o diálogo, o circuito e o registo da receita do bolo.

Na segunda fase, após a intervenção, a criança experienciou: quatro vezes a utilização da caixa das emoções, a tabela ‘como me sinto hoje’; duas vezes o desenho e opinião da ‘aula’ de educação física, o desenho ‘como me sinto hoje’, o jogo para registo, a construção e exploração de história; e uma vez o desenho, o diálogo e registo de imagens alusivas aos sentimentos, os jogos (encaixe e seriação), a pesquisa sobre os dinossauros e a construção de máscaras das emoções.

Considerando-se os resultados da investigação, entre a primeira e a segunda fases de observação, realça-se: a oferta disponível diversificada tendo em conta as necessidades e interesses das crianças envolvidas; as atividades diversificadas e promotoras de desenvolvimento; a livre iniciativa das crianças nas atividades (ex. a caixa das emoções e histórias, construção e exploração de uma história, construção de máscaras das emoções); as oportunidades de expressão pessoal.

No Quadro 14 apresentam-se as opiniões das crianças C3 e C4 sobre algumas atividades disponíveis no contexto de JI. Foram geradas em resposta a uma questão da investigadora, colocada às crianças em contexto: “O que gostas mais e o que gostas menos de jogar e brincar na sala?”.

---

<sup>16</sup> As crianças tinham contacto regular com uma variedade de atividades de preparação de alimentos (ex. bolos) nas quais tinham oportunidade de tomar parte. Os ingredientes eram atrativos e as crianças tinham a oportunidade de os experimentar, comendo-os de imediato ou levando-os para casa.

**Quadro 14 - Opinião das crianças acerca das atividades em oferta no JI**

<b>Atividades</b>	<b>Opinião das crianças</b>
<b>Manta</b>	<i>“Não gosto das histórias!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto das histórias”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto de ouvir histórias!”</i> (C4: fase 1)
	<i>“Gosto de ouvir histórias”</i> (C4: fase 2)
<b>Jogos: legos, blocos lógicos</b>	<i>“Gosto dos legos para brincar!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto dos puzzles, porque é giro! Tem muitas peças!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto dos legos para brincar. Fazer um bolo e cortar!”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto dos puzzles mas não gosto do jogo do puzzle dos carros, mas gosto dos outros”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto dos legos para construir coisas. Eles têm cores diferentes!”</i> (C4: fase 1)
	<i>“Gosto de puzzles!”</i> (C4: fase 1)
	<i>“Gosto dos legos para montar. Montar uma casa de legos!”</i> (C4: fase 2)
<b>Momento do conto</b>	<i>“Gosto de puzzles”</i> (C4: fase 2)
	<i>“Gosto das histórias dos dinossauros! Gosto de ver as pegadas deles e as cores”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gostei dos livros dos dinossauros”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto das histórias dos dinossauros!”</i> (C4: fase 1)
<b>Desenho e pintura</b>	<i>“Gostei de ver os dinossauros na biblioteca”</i> (C4: fase 2)
	<i>“Gosto de pintar os sapatos”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto de desenhar pessoas”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto de desenhar carros e animais!”</i> (C4: fase 1)
<b>Casinha</b>	<i>“Gosto de desenhar animais... gosto da cor verde e laranja”</i> (C4: fase 2)
	<i>“Não gosto de brincar neste sítio!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Não gosto... não gosto de brincar lá”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto de brincar com tudo!”</i> (C4: fase 1)
<b>Jogo no espaço exterior</b>	<i>“Gosto de brincar com tudo”</i> (C4: fase 2)
	<i>“Não gosto de brincar lá fora à bola!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto de brincar lá fora com os jogos que tem no chão”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto de jogar futebol!”</i> (C4: fase 1)
<b>‘aula’ de música</b>	<i>“Gosto de jogar futebol”</i> (C4: fase 2)
	<i>“Gosto de cantar!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto de cantar”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto de cantar e ouvir os instrumentos!”</i> (C4: fase 1)
<b>‘aula’ de educação física</b>	<i>“Gosto de cantar e ouvir os instrumentos”</i> (C4: fase 2)
	<i>“Não gosto das bolas quando vão para o chão e para cima!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto de andar a saltar”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto de saltar!”</i> (C4: fase 1)
<b>Culinária</b>	<i>“Gosto do jogo dos rabos”</i> (C4: fase 2)
	<i>“Gostei de fazer o bolo das maçãs que nós cortamos!”</i> (C3: fase 1)
	<i>“Gosto de fazer e comer o bolo”</i> (C3: fase 2)
	<i>“Gosto de pôr os ingredientes. Os ovos, a farinha e gosto de fazer bolachas!”</i> (C4: fase 1)
	<i>“Gosto de mexer tudo e pôr no forno”</i> (C4: fase 2)

Salienta-se que as crianças tiveram oportunidade de manifestar as suas sugestões/opiniões e expressar as suas ‘vozes’ através de *smiley faces* que, segundo Brooker (2001, citado por Oliveira-Formosinho, 2008), são importantes para manifestar o seu agrado e desagrado sobre determinadas situações ou atividades.

Enfatiza-se a evolução da opinião de C3, que atesta, na primeira fase de observação: “*não gosto das histórias!*” (atividade na manta); e na segunda fase: “*gosto das histórias!*”. De facto, na segunda fase (no momento pós-intervenção) a criança evidenciou níveis mais elevados de BEE e I; demonstrou alegria e entusiasmo na atividade; e solicitou a presença da investigadora durante a sua realização. Esta atividade permitiu alargar o pensamento, compreender e explorar novos mundos e experiências (Whitehead, 2010) em contacto com a literatura.

Realça-se o facto de, tanto C3 como C4, manifestarem o seu agrado pela atividade de culinária (confeção de alimentos): C3 “*gosto de mexer tudo e pôr no forno!*” (C3) e “*gosto de fazer e comer o bolo!*” (C4).

Destaca-se, além disso, que C3 relata na primeira fase de observação: “*não gosto de brincar lá fora à bola!*” (atividade no espaço exterior); e na segunda fase: “*gosto de brincar lá fora com os jogos que tem no chão!*”. Esta expressão confirmou o agrado da criança pelo espaço exterior pedindo várias vezes para brincar “*lá fora!*” (assim caracterizava este espaço).

### **5.1.3. “Pontos de ação” para Promoção da Qualidade Educativa nos Contextos do Estudo**

O educador poderá identificar debilidades na estruturação do contexto e delinear ‘pontos de ação’ para a sua melhoria, a partir da análise dos níveis de BEE e I. De acordo com Portugal e Laevers (2010) “na concretização destes pontos de ação importa que, de uma forma continuada e sistemática, se considerem as características do contexto, as limitações e potencialidades de cada situação e as consequências das intervenções para as crianças” (p.106).

Os ‘pontos de ação’ formulados para o contexto de creche e JI encontram-se sintetizados nos Quadros 15 e 16.

**Quadro 15 - Plano de ação para o contexto de creche (Andrade & Santos, 2012, p. 567)**

Pontos de ação. Queremos...	Ações concretas a serem desenvolvidas
Melhorar o brincar na sala das brincadeiras para que o contexto se torne mais convidativo e estimulante para a criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar cantinho das emoções, enriquecido com imagens;</li> <li>- Introduzir diversidade de materiais: materiais sonoros, caixa de areia, caixa das emoções, jogos, puzzles, legos...</li> </ul>
Oferecer à criança maior liberdade/iniciativa e oportunidades de escolha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificar e colocar à disposição das crianças os materiais para poderem escolher, manusear e explorar entre os vários existentes, como os livros, jogos e construções;</li> <li>- Expor trabalhos das crianças nas paredes.</li> </ul>
Melhorar o clima de grupo para que a criança possa 'sentir-se em casa'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor os trabalhos das crianças;</li> <li>- Trabalhar com materiais alusivos à diversidade de culturas recorrendo ao uso de, por exemplo, bonecas de cor, imagens de várias culturas e diversidade de famílias;</li> <li>- Trabalhar com atividades e materiais relevantes à exploração de emoções e sentimentos;</li> <li>- Usar e trabalhar a caixa das emoções.</li> </ul>
Organizar o decurso do dia de forma mais eficiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar quadro de registo das opiniões das crianças em relação a diferentes atividades onde elas possam manifestar a sua opinião através de <i>smiles</i> tristes e contentes.</li> </ul>
Melhorar o estilo do adulto (sensibilidade, estimulação e autonomia), com intervenções mais estimulantes (enriquecendo o brincar das crianças e criando novas oportunidades de evolução da brincadeira), maior sensibilidade (atenção mais individualizada e empática) e promoção de autonomia (as crianças poderem escolher atividades e espaços que lhes sejam apelativos, e que a sua escolha seja respeitada).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar com a criança individualmente, contando-lhe e explorando várias histórias sobre as emoções;</li> <li>- Enriquecer o brincar da criança, colocando à sua disposição vários tipos de materiais para que possa ter maior oportunidade de escolha e iniciativa, como livros, fantoches e imagens (alusivos às emoções e sentimentos);</li> <li>- Estar com a criança em pequenos grupos, deixando-a fazer desenhos no 'diário' da investigadora e enriquecendo-o com imagens;</li> <li>- Adulto com intervenções de maior proximidade e diálogo nas atividades da criança, nomeadamente no momento da brincadeira;</li> <li>- Auxiliares brincarem mais com as crianças, oferecendo-lhes mais carinho, afeto e atenção;</li> <li>- Dar oportunidade às crianças para poder escolher atividades e espaços que lhes sejam apelativos e que a sua escolha seja respeitada.</li> </ul>

No sentido de atender às necessidades das crianças em creche, foram definidas algumas intervenções para promoção do autoconhecimento e autoestima, nomeadamente o trabalho em torno das emoções para as ajudar a perceber melhor as experiências internas e a lidar com elas (Portugal & Laevers, 2010), atendendo ao bem-estar emocional e implicação. Assim, foram introduzidas várias atividades, particularmente a utilização da caixa das emoções, o ouvir/contar histórias, a visualização de imagens das emoções, o jogo para registo, o desenho e a pintura. Esta oportunidade de usufruir experiências educativas diversificadas e novas aprendizagens ajuda a criança a construir o desenvolvimento e a aprendizagem (Ministério da Educação, 1997).

A investigadora facultou o acesso e promoveu o contacto com diversos materiais (imagens, máscaras, fantoches e histórias), atividades em que se verificou que estiveram estimuladas e envolvidas, aumentando os seus níveis de BEE e I. Por vezes, elas próprias tomavam a iniciativa de

pedir para brincar, por exemplo, com a caixa das emoções. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) reforçam a importância dos materiais, afirmando que “são um segundo educador porque medeiam a atuação do profissional [e são] um sustentáculo central para a mediação pedagógica da educadora junto da criança, visando experiências plurais” (p. 112) que fazem parte do contexto educativo. As crianças tiveram igualmente a oportunidade de manifestar as suas opiniões acerca das atividades em oferta na creche, como já se teve oportunidade de observar anteriormente.

A investigadora esteve presente no brincar e nas atividades das crianças: ofereceu apoio e atenção positiva, nomeadamente através do contacto afetivo, caloroso e individualizado (ex. pegava na criança ao colo, dava-lhe beijos); verbalizou o seu carinho e amizade; ajudou a criança sentir que pertencia ao grupo, que era importante o que ela dizia, fazia ou pensava; ajudou a criança ser bem sucedida em diferentes atividades; preveniu comportamentos negativos; apreciou e elogiou positivamente a criança quando exibia comportamentos adequados ou quando estava ativamente ocupada em atividades desejáveis. Estas iniciativas ou medidas, propostas por Laevers et al. (1997), Glenn, Cousins e Helps (2004) e Drift (2004), são imprescindíveis para adotar com crianças em dificuldades socioemocionais.

O ‘diário’ da investigadora (enriquecido com imagens) foi outro instrumento de apoio às crianças. A investigadora verificou que as crianças manifestavam um forte desejo e interesse no seu diário, pedindo frequentemente para o explorar. Assim, este foi colocado à disposição das crianças para que pudessem manusear, explorar, desenhar e visualizar as imagens.

Enfatiza-se, além disso, que não foi possível criar uma nova área de atividade na sala e não foram introduzidos alguns materiais, nomeadamente materiais sonoros, caixa de areia<sup>17</sup>, puzzles, legos, como havia sido planificado. Também os jogos de construção e alguns materiais (por exemplo, alusivos à diversidade de culturas) continuaram a ser guardados na arrecadação, para não ‘se danificarem’. A investigadora enriqueceu ela própria o contexto com alguns livros para que pudessem escolher, manusear, brincar e explorar. As crianças exploraram-nos com satisfação evidente, tomando muitas vezes, a iniciativa de os procurar e pedir.

Relativamente aos trabalhos das crianças, estes não foram expostos na parede, com o argumento de que a sua afixação poderia danificar as paredes; continuaram guardados nas capas das crianças, sem que pudessem ser expostos.

Acrescenta-se, ainda, que o planeamento do dia nem sempre era entendido pelas crianças uma vez que não existiam imagens ou símbolos. A investigadora construiu um quadro de atividades onde as crianças puderam manifestar as suas preferências através de imagens ou símbolos e identificar as atividades ou rotinas. O quadro não foi afixado também com o argumento de não danificar as paredes.

---

<sup>17</sup> A caixa de areia encontrava-se fechada no exterior num espaço interdito.

No Contexto de JI, foram igualmente formulados e desenvolvidos ‘pontos de ação’ que se encontram sintetizados no Quadro 16.

**Quadro 16 - Plano de ação para o contexto de JI (Andrade & Santos, 2012, p. 569-570)**

Aspetos específicos de mudança	Iniciativas ou ações a desenvolver
<b>Oferta educativa</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar área dos sentimentos/emoções;</li> <li>- Renovar o espaço dos jogos e da casinha;</li> <li>- Colocar em prática algumas atividades científicas;</li> <li>- Enriquecer o espaço exterior, criando mais oportunidades para movimentações amplas e libertação de energia, bem como realização de atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar máscaras alusivas às diferentes maneiras de sentir, ou seja, dos diferentes sentimentos (com medo, zangado, triste e feliz). As crianças poderão assim pintar/decorar as máscaras a partir das quais poderão criar também histórias, colocar também em prática dramatizações e olhar-se ao espelho com as máscaras;</li> <li>- Desenvolver materiais para construção de máscaras das emoções;</li> <li>- Acrescentar maior diversidade de jogos. Melhorar os que já existem e reorganizar o espaço, tornando-o mais funcional;</li> <li>- Enriquecer a área da casinha com novos materiais;</li> <li>- Proceder à preparação de alimentos no contexto: bolos...;</li> <li>- Levar para o exterior cordas, panos, molas, mesas, cadeiras e materiais para grandes construções, de modo a proporcionar às crianças diferentes atividades.</li> </ul>
<b>Clima de grupo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar um clima de grupo positivo onde as crianças se sintam seguras, acarinhadas;</li> <li>- Criar um espaço aconchegante e seguro;</li> <li>- Fortalecer as relações de escuta e de entreaajuda entre as crianças;</li> <li>- Promover o conhecimento do outro, o respeito, e a cooperação entre as crianças, entre crianças e adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar materiais e atividades às crianças que possibilitem o trabalho em torno das emoções;</li> <li>- Aproveitar as experiências pessoais e familiares das crianças para trabalhar aspetos como os afetos e as emoções relacionados com determinadas situações;</li> <li>- Explorar a caixa das emoções, permitindo à criança diversas experiências de forma a dinamizar a escuta do outro, a tolerância e proporcionar oportunidades a cada criança para poderem expressar os seus próprios sentimentos e emoções, falar acerca dos mesmos, das suas preocupações e de situações pelas quais já vivenciou ou passou;</li> <li>- Desenvolver atividades onde as crianças possam exprimir, através do corpo/voz, sentimentos ou atitudes;</li> <li>- Conversar com as crianças acerca das atividades desenvolvidas, se gostaram ou não gostaram. De forma, a que a criança possa exprimir a sua opinião, sinta que é ouvida;</li> <li>- Observar e escutar as mensagens da criança e as suas opiniões e também os seus gostos;</li> <li>- Registar pequenas frases que as crianças digam sobre cada sentimento/emoção e conversar sobre os registos efetuados (quer sejam frases ou desenhos feitos pelas crianças);</li> <li>- Conversar com as crianças acerca das situações de agressividade que por vezes ocorrem para com as outras crianças;</li> <li>- Ajudar as crianças a resolverem pequenos conflitos umas com as outras, através de vários instrumentos e materiais;</li> <li>- Organizar trabalhos em grupo com responsabilidades partilhadas.</li> </ul>
<b>Espaço para iniciativa</b>	
- Incentivar a tomada de decisão e a	- Alargar, de forma gradual, a iniciativa da criança nos vários

<p>assunção de responsabilidades pelas crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar os níveis de colaboração e de participação interessada e implicada das crianças em diferentes atividades existentes na sala;</li> <li>- Incentivar o espírito criativo de expressão individual;</li> <li>- Promover sentido de confiança e de boa autoestima, baseado em atividades onde as crianças se sintam capazes e responsáveis.</li> </ul>	<p>momentos e atividades disponibilizadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que as crianças decidam o que vão fazer, como o vão fazer e decidir quando é que o trabalho está terminado;</li> <li>- Responsabilizar as crianças pelas suas escolhas e comportamentos;</li> <li>- Permitir que as crianças discutam, criem e ajustem as regras existentes na sala;</li> <li>- Dar espaço e tempo à criança para realizar a atividade à sua maneira, com os diversos tipos de materiais escolhidos por ela, promovendo a expressão individual, a autonomia, e um saber fazer cada vez mais superior;</li> <li>- Promover momentos de discussão e de partilha de ideias em pequeno e em grande grupo, incentivando as crianças a expressar-se cada vez mais, dar a sua opinião...</li> </ul>
<b>Organização</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer mais tempo de jogo ao ar livre;</li> <li>- Assegurar flexibilidade nas regras, quando necessário;</li> <li>- Discutir e estabelecer acordos com as crianças, ouvindo-as (não procurando impingir o nosso ponto de vista);</li> <li>- Integrar potencialidades educativas da comunidade no projeto curricular do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concretizar ou dar maior visibilidade às regras existentes na sala, relativamente à arrumação dos materiais, aos comportamentos permitidos e não permitidos (acordar as regras com as crianças);</li> <li>- Introduzir um quadro de 'opinião das crianças acerca da oferta educativa' de forma a escutar o seu ponto de vista;</li> <li>- Sempre que possível levar a criança a atividades em espaços exteriores em contacto com a natureza.</li> </ul>
<b>Estilo do adulto</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercitar a autoavaliação da educadora e da investigadora, sem medo de encontrarmos fragilidades;</li> <li>- Estar atento aos comportamentos positivos das crianças e valorizá-las, reforçar esses momentos;</li> <li>- Moderar a tendência para intervir e resolver rapidamente os conflitos entre as crianças;</li> <li>- Procurar ver a realidade a partir dos olhos da criança;</li> <li>- Apoiar a crianças nos seus contactos sociais, funcionando como 'modelo'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferecer apoio e atenção positiva sempre que for necessário;</li> <li>- Estar atentos ao impacto das intervenções das crianças em termos de implicação e bem-estar emocional;</li> <li>- Pensar antes de agir;</li> <li>- Observar e escutar as crianças no brincar para as conhecer e perceber melhor;</li> <li>- Ter atenção para não levar as crianças a exprimirem sentimentos que não sentem;</li> <li>- Desenvolver um trabalho mais orientado e individualizado (proporcionando um maior acompanhamento) com as crianças que apresentam mais dificuldades, para que, pouco a pouco, se sintam mais seguras e mais autónomas.</li> </ul>
<b>Outros aspetos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar as crianças em contacto com algumas atividades no âmbito da literacia;</li> <li>- Contar histórias sobre a diversidade e educação emocional;</li> <li>- Apostar em saídas ao exterior, para proporcionar às crianças um maior conhecimento do mundo e conhecimento do espaço circundante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar histórias sobre a diversidade e educação emocional, recorrendo a materiais diversificados;</li> <li>- Colocar as crianças em contacto com algumas atividades do âmbito da literacia, nomeadamente através de: associação da imagem a uma palavra, interpretar poemas, aprender algumas letras do abecedário, entrar em contacto e explorar alguns trava-línguas, criação de histórias, construir adivinhas, rimas, brincar com as palavras e procurar/pesquisar letras e palavras conhecidas em jornais, revistas, panfletos, entre outras;</li> <li>- Promover situações de descoberta das características atmosféricas, relacionadas com as diferentes estações do ano.</li> </ul>

A investigadora desenvolveu ações, estratégias e atividades no contexto de JI que se apresentam de seguida.

A caixa das emoções fez parte do quotidiano do JI permitindo às crianças diversas aprendizagens e oportunidade de expressar o que sentiam de uma forma mais lúdica e dinâmica. As

crianças manifestaram interesse e gosto pela caixa das emoções: manusearam e exploraram as imagens; colocaram as máscaras andando pelas diferentes áreas de atividade; brincaram com os fantoches de dedo. Este trabalho em torno das emoções ajudou-as a perceber melhor as suas experiências internas e a lidar melhor com elas.

Os adultos (educadora e auxiliares) colaboram com a investigadora no sentido de criar atividades mais estimulantes e colocar à disposição das crianças diversos materiais: as imagens das emoções; a caixa das emoções; a tabela e desenho ‘como me sinto hoje para que a criança pudesse expressar e dizer como se sentia em determinado dia ou naquele momento; o desenho opinião da ‘aula’ de educação física; a recolha da opinião das crianças sobre o JI; o ‘diário’ da investigadora, tão procurado pelas crianças para o manusear, explorar e desenhar; a criação da área das emoções, onde as crianças puderam pintar/decorar máscaras alusivas aos sentimentos (com medo, zangado, triste e feliz); as crianças exploraram a área das emoções e olhavam-se ao espelho com as máscaras, colocaram em prática pequenas dramatizações, criaram histórias, etc.; as histórias alusivas às emoções; o quadro de opinião da criança sobre a oferta educativa (jogo para registo) para escutar o seu ponto de vista; as crianças expressaram, através do desenho e do seu ponto de vista, o que significava para si cada sentimento/emoção; os desenhos e opiniões das crianças foram afixados na sala de atividades; a investigadora ofereceu um cubo das emoções para cada criança levar para casa, como se apresenta na Figura 35.



**Figura 35 - Cubos das emoções**

Para além disso, observou-se que os trabalhos das crianças eram afixados na sala (alguns ao nível do seu olhar, outros não), permitindo que se sentissem valorizadas e pudessem mostrar o resultado do seu trabalho (ex. gravuras, fotografias, desenhos e pinturas). As crianças tiveram ainda a oportunidade de confeccionar alimentos. Os adultos aceitaram e entenderam as contribuições verbais das crianças nos diálogos (ex. as crianças sugeriram fazer uma feira do livro - ao longo de uma semana, criaram um espaço no refeitório composto por vários livros e uma manta para o



momento do conto). O espaço exterior foi igualmente enriquecido com materiais (a educadora criava a oportunidade da criança realizar determinadas atividades no exterior, levando as mesas, cadeiras, panos, molas, cordas...). O adulto proporcionou às crianças atividades em espaços exteriores em contacto com a natureza (ex. biblioteca, museu dos dinossauros...). A investigadora procurou estar sempre presente nas atividades das crianças, estabelecendo um contacto caloroso e individualizado. O adulto observou e escutou a criança, dando azo a que pudesse exprimir a sua opinião e sentir que era ouvida. Ajudou as crianças a resolverem pequenos conflitos umas com as outras, através de vários instrumentos e materiais. O adulto, tendo em conta as experiências pessoais e familiares das crianças, trabalhou aspetos como os afetos e as emoções relacionados com determinadas situações.

Por fim, acrescenta-se que não foi possível enriquecer a área da casinha e a área dos jogos com novos e diversificados materiais.

No Quadro 17 apresentam-se as opiniões das crianças C3 e C4 de como se sentiam em determinado momento do dia. Foram geradas em resposta a uma questão da investigadora, colocada às crianças em contexto: “Como te sentes hoje?”.

**Quadro 17 - Opinião das crianças ‘como me sinto hoje’**

Emoções	Opinião das crianças
<b>Triste</b>	- “Sinto-me triste quando os amigos de casa gozam comigo!” (C3); - “Estou triste porque os meninos fazem barulho” (C3); - “Estou triste porque C4 não veio!” (C3); - “Sinto-me triste quando os meninos me batem” (C4).
<b>Com medo/assustado</b>	- “ Sinto-me com medo quando vejo os cães. O cão morde-me. O cavalo não porque estava a comer erva” (C3); - “ Sinto-me com medo quando vejo uma aranha” (C4).
<b>Zangado</b>	- “ Sinto-me zangado quando C4 empurra o João” (C3); - “Sinto-me zangado quando os amigos acordam-me!” (C4).
<b>Feliz</b>	- “Sinto-me feliz, porque gosto de brincar com C4, C5, C6 e C7 e os mais velhos lá em casa” (C3); - “Estou feliz, porque estou contente e a sorrir. Assim com a boca fechada a sorrir!” (C3); - “Sinto-me feliz quando o pai e a mãe me vêm ver” (C4); - “Estou feliz porque agora tenho um pai e uma mãe” (C4); - “Estou feliz porque gosto de estar na escola” (C4); - Estou feliz porque ontem estive em casa do pai e da mãe. Dormi lá!” (C4).

As crianças tiveram oportunidade de expressar as suas emoções e sentimentos através da tabela ‘como me sinto hoje’. Por vezes, elas próprias tomavam a iniciativa de pedir para preencher a tabela, porque queriam dizer e desenhar ‘como me sinto hoje’. C3 referiu “*estou feliz, porque estou contente e a sorrir. Assim com a boca fechada a sorrir!*”.

De acordo com o quadro anterior evidencia-se que C4 estava feliz por se encontrar em fase de integração com a família adotiva, dizendo “*sinto-me feliz quando o pai e a mãe me vêm ver*”. Salienta-se a evolução da opinião de C4 que atesta “*estou feliz, porque agora tenho um pai e uma mãe*” e acrescenta “*estou feliz, porque ontem estive em casa do pai e da mãe. Dormi lá!*”. A criança evidenciou ainda a sua satisfação em relação ao ‘tesouro’ (como se referia ao lanche que o ‘pai’ e a ‘mãe’ lhe ofereciam).

C3 manifestou a sua felicidade e conforto pela instituição de acolhimento quando relata “*sinto-me feliz, porque gosto de brincar com C4, C5, C6 e C7 e os mais velhos lá em casa*”. Destaca-se ainda que C3 evidenciava uma certa dependência da criança C4 quando relata “*estou triste, porque C4 não veio!*”. A criança estabelecia com C4 uma relação de irmã(o). Ambas frequentavam a mesma instituição e iam juntas para o JI.

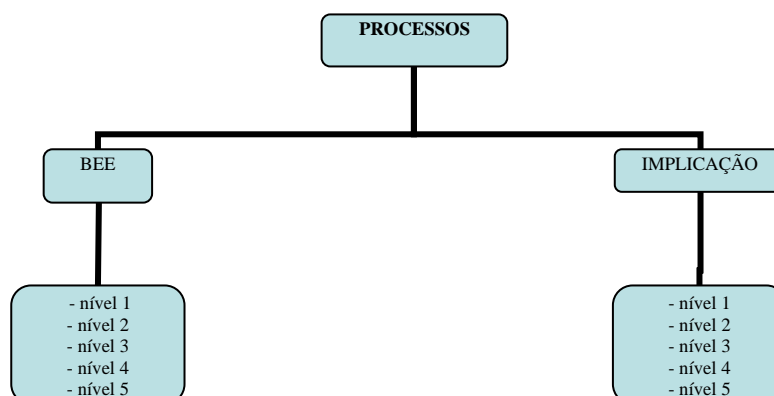
Os resultados do estudo revelam que o contexto de JI proporcionou um espaço seguro e estimulante, onde as crianças tiveram oportunidade de construir a sua identidade e desenvolver atitudes positivas com os outros, com a aprendizagem e com a expressão de ideias e sentimentos (Portugal & Santos, 2004; Portugal, 2005).

Realça-se igualmente que o plano de ação foi desenvolvido tendo em conta os dez pontos de ação propostos por Laevers e Moons (1997, citados por Portugal & Laevers, 2010) e que influenciam o bem-estar emocional e a implicação com vista à melhoria educativa. Estas estratégias consideraram as “caraterísticas do contexto, as limitações e potencialidades de cada situação e as consequências das intervenções para as crianças” (Portugal & Laevers, 2010).

## **5.2. Os Processos, Traduzidos nas Variáveis Bem-Estar Emocional e Implicação (BEE e I)**

Procede-se, de seguida, à apresentação das categorias, separadamente, com as respetivas subcategorias.

Inicia-se com a apresentação da categoria *Variáveis Processuais* – traduzida nas variáveis *BEE e I*, por referência à abordagem experiencial, como mostra a Figura 36.

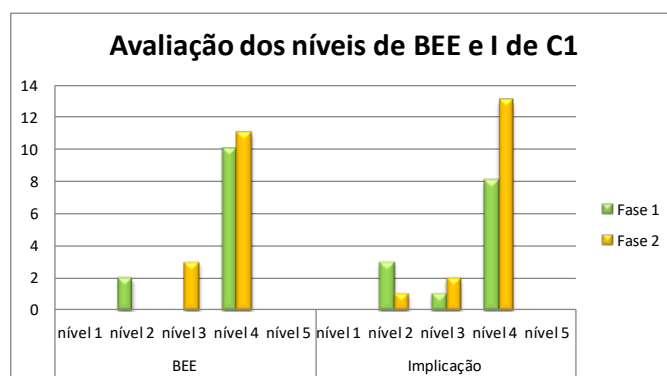


**Figura 36 - Categorias e subcategorias das variáveis processuais**

A Figura 36 apresenta cinco subcategorias da avaliação do BEE e I: *nível 1, nível 2, nível 3, nível 4 e nível 5*.

Para cada atividade que as crianças C1 e C2 vivenciaram no contexto de creche, procede-se à avaliação das variáveis BEE e I, organizando os dados das Figuras 37 e 38, em duas fases de observação.

Evidencia-se que, em ambas as fases, nas atividades experienciadas pelas crianças, não se observaram os níveis 1 e 5 de BEE e I.



**Figura 37 - Níveis de BEE e I da criança C1, em dois momentos de avaliação**

Através da Figura 37, observa-se que a criança C1, na primeira fase de observação, evidenciou 10 atividades para o nível 4 de BEE e duas para o nível 2 de BEE. Comparativamente, na segunda fase (após intervenção realizada pela investigadora), a mesma criança evidenciou 11 atividades para o nível 4 de BEE e três para o nível 3 de BEE, visíveis através de sinais de satisfação/felicidade, alegria, autoconfiança e autoestima, tranquilidade. Observa-se, ainda, que a

criança C1 não evidenciou nível 2 de BEE, ao contrário do que acontecera na primeira fase. Para exemplificar os níveis apresentados, apresentam-se abaixo os seguintes exemplos:

**Nível 4 de BEE:**

*“A2 - Vamos cantar a música do bom dia! Um, dois, três... Bom dia, bom dia, bom dia a toda a gente. Eu hoje vim à escola e por isso estou contente. Bom dia C1!*

*C1 - Bom dia! - canta com alegria e satisfação.” (Fase 1).*

**Nível 2 de BEE:**

*“Professora - Bom dia, meninos! Vamos cantar a música do bom dia?*

*Algumas crianças - Sim. C1 - Sim! - e esfrega os olhos.*

*Professora - Então, vamos lá! Um, dois, três... Bom dia... (...)*

*C1 - Bom dia! - canta e aperta o boneco contra o seu peito. Evidencia tensão e desconforto.” (Fase 1).*

**Nível 4 de BEE:**

*“C1 - Olha! Eu estou assim! - expressa-se à vontade. Está calma e tranquila.*

*Investigadora - Muito bem! Faltavam os olhos, o nariz e uma boca. O teu desenho está muito bonito. Estás feliz ou triste?*

*C1 - Feliz.” (Fase 2).*

**Nível 3 de BEE:**

*“Investigadora - O que é que eles têm na mão?*

*C1 - O avião.*

*E2 - Não é bem um avião. É um? É uma coisa igual àquela que o pai natal te deu.*

*C1 - Um avião.*

*E2 - Não! Foi o quê?*

*C1 - Um trator.*

*C1 evidencia algum desconforto emocional, sorri com um dedo na boca e morde os lábios.” (Fase 2)*

Os resultados do estudo evidenciam que os níveis de BEE aumentaram significativamente para nível médio/alto, da primeira para a segunda fases de observação, em resultado da resposta dada às necessidades e interesses da criança, de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Este aumento é resultado das diversas intervenções realizadas e do facto da criança estar em processo de adoção, recebendo visitas da família adotiva. Observou-se ainda, através dos indicadores de BEE e das palavras da criança, que a mesma estava a experienciar uma relação emocionalmente nutrente.

A avaliação da implicação apresenta a análise do que se oferece à criança e aponta aos educadores meios para fazerem melhor (Portugal & Laevers, 2010). Relativamente ao nível de I, na primeira fase, a criança C1 evidenciou oito atividades para o nível 4 de I, para o nível 2 de I destacam-se três atividades e uma para o nível 3 de I. Na segunda fase, observou-se que os níveis de implicação aumentaram significativamente, visíveis através dos indicadores como a satisfação, a energia, a concentração, a expressão facial e a postura: 13 atividades para o nível 4 de I, para o

nível 3 de I evidenciam-se duas atividades e uma para o nível 2 de I. Abaixo destacam-se algumas atividades que reforçam os níveis apresentados.

**Nível 4 de I:**

“C1 organiza os objetos de acordo com as suas características: pega em blocos lógicos amarelos e cor de laranja e coloca-os, um por um, em cima do carro. Depois tira-os e volta a colocá-los em cima do carro. A criança brinca com entusiasmo e investe esforço na atividade. De seguida, levanta-se e pega em blocos azuis, roxos e vermelhos, encaixa-os uns em cima dos outros, manipulando-os com uma coordenação meticulosa ao nível das mãos e dos dedos.

*C1 - Ei! - batendo palmas.” (Fase 1)*

**Nível 2 de I:**

“C1 passa a mala de uma mão para a outra, evidenciando destreza. Depois, aperta-a contra o seu peito e atira-a para o chão. Volta a mexer nos estores, empurrando para cima e para baixo. Olha à sua volta e, ao ver uma colher e uma mala, pega nela e coloca-a dentro da mala. Fecha a mala e atira-a para o chão.” (Fase 1)

**Nível 3 de I:**

“Ouve-se a campainha a tocar. C1 levanta-se da cadeira.

*E2 - Onde vais? Senta-te aqui ao pé de mim!*

*C1 senta-se na cadeira e olha para E2.*

*E2 - Vamos lá continuar. E esta quem é?*

*C1 – É a Maria.” (Fase 1)*

**Nível 4 de I:**

“C1 levanta-se e, dirigindo-se à investigadora, procura ajuda.

*C1 - Faz uma bola aqui!*

*Investigadora - Eu vou ajudar-te mas não vou fazer uma bola no teu desenho. Tu és capaz de fazer. Vou desenhar no meu caderno e tu vês como se faz, está bem?*

*C1 - Sim!*

A investigadora desenha um círculo no caderno.

C1 mobiliza as suas capacidades para se dedicar à atividade, procurando dar o seu melhor: desenha os olhos, o nariz e a boca com prazer e entusiasmo.” (Fase 2)

**Nível 3 de I:**

*“Investigadora - E qual é a imagem que vais colocar?*

*C1 - Este! - apontando para o smile triste. C1 cola e sorri. Uma criança grita e C1 olha para ver quem é. Depois levanta-se da cadeira.” (Fase 2)*

**Nível 2 de I:**

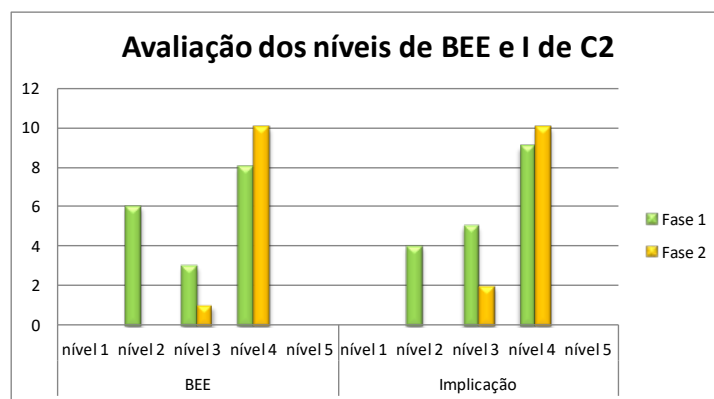
*“A1 - Anda aqui C1 ver a cabeça!*

C1 coloca a mala no chão e dirige-se a A1.

*A1 – Vamos lá ver a cabeça, coloca a cabeça aqui em cima das minhas pernas! (...)*

*A1 - Podes ir!*

C1 olha à sua volta e parece confusa. Parece não se lembrar onde se encontrava a brincar. (...) C1 anda pelo espaço e observa C8 a brincar com uma mala. Entretanto, C8 pouisa a mala. C1 sorri, corre em direção à mala e coloca-a no ombro. Depois pega num carro com figuras geométricas.” (Fase 2)



**Figura 38 - Níveis de BEE e I da criança C2 em dois momentos de avaliação**

Analisando a Figura 38, na primeira fase de observação, a criança C2 evidenciou oito atividades com o nível 4 de BEE, seis com o nível 2 de BEE e três com o nível 3 de BEE.

Numa primeira interpretação, pode dizer-se que a criança C2 evidenciou sinais de sofrimento emocional e revelou baixa autoestima; dificuldades na relação com os outros, envolvendo-se em conflitos; insegurança no contacto com novas situações, ansiedade e dependência do adulto. O baixo nível de bem-estar emocional evidenciado indica que as necessidades básicas da mesma podem não estar a ser atendidas.

Para além do exposto, observou-se que a criança C2 procurou frequentemente a ajuda e presença do adulto, especialmente da investigadora. Por outras palavras, procurava uma figura de referência, com quem pudesse, eventualmente, estabelecer uma relação saudável e nutritiva; um adulto sensível aos seus sinais e interesses, que lhe ofereça a oportunidade de participar numa interação responsiva (Guedeney, 2004). De facto, os adultos “que se envolvem em *interações sensíveis e responsivas* têm maior probabilidade de desenvolver *relações positivas e apoiantes* com as crianças, relações que são essenciais para promover a segurança das crianças” (Pinto, 2006, p. 247).

Na segunda fase, evidenciou-se um ligeiro aumento dos níveis de BEE: com o nível 4 de BEE evidenciam-se 10 atividades e uma com o nível 3 de BEE. Como indicadores de BEE destacam-se a abertura e receptividade da criança para determinada atividade, autoconfiança e autoestima; vitalidade e energia; tranquilidade e alegria. Salienta-se que não se registaram observações com o nível 2 de BEE, tal como na primeira fase.

Nesta fase, regista-se igualmente a importância do suporte do adulto (especialmente da investigadora) para ‘nutrir’ a autoestima e autoconfiança da criança, ajudando-a a expressar os seus sentimentos, a relacionar-se com as outras crianças e oferecendo-lhe um contacto mais

individualizado. Apresentam-se a seguir alguns exemplos sobre os níveis de BEE referidos anteriormente.

**Nível 4 de BEE:**

*“Investigadora - O que é isto?*

*C2 - É um carro dos bombeiros.*

*Investigadora - O que é isto?*

*C2 – É a ambulância! - sorrindo. Evidencia alegria, autoconfiança e está calma.” (Fase 1)*

**Nível 2 de BEE:**

*“C2 - Come!*

*C6 - Não!*

*C2 tenta colocar-lhe a colher na boca*

*C2 - Come! C6 - Não! - e afasta-se da colher. C2 levanta-se da cadeira e bate-lhe com a colher na cabeça. (...) Depois pega num copo e faz de conta que está a beber água.*

*C2 - Bebe água, C6!*

*C6 - Não! (...)*

*C2 levanta-se da cadeira e bate-lhe com o copo na cabeça. Evidencia tensão e desconforto.” (Fase 1)*

**Nível 3 de BEE:**

*“A2 - Vamos cantar a música do bom dia! Um, dois, três... Bom dia, bom dia, bom dia a toda a gente. Eu hoje vim à escola e por isso estou contente. Bom dia, C2!*

*C2 - Bom dia! - canta colocando a cabeça para baixo e mexe nos atacadores dos sapatos.” (Fase 1)*

**Nível 4 de BEE:**

*“C2 - Ajuda!*

*Investigadora - O que precisas?*

*C2 - Piano!*

*Investigadora - O que se passa?*

*C2 - Não chega! Ajuda!*

*Investigadora - Queres ajuda para chegar ao piano?*

*C2 - Sim!*

*Investigadora - Eu ajudo-te a chegar o piano! Vou pegar em ti ao colo para conseguires chegar ao piano!*

*C2 - Já está! - sorrindo e rindo com o piano na mão. Está calma e evidencia satisfação.” (Fase 2)*

**Nível 3 de BEE:**

*“Investigadora - O que desenhaste?*

*C2 - São flores - sorrindo com um dedo na boca. Depois morde os lábios.” (Fase 2)*

No que diz respeito à primeira fase de implicação, a criança C2 evidenciou nove atividades para o nível 4 de I, cinco para o nível 3 de I e quatro para o nível 2 de I. À luz desta inferência, salienta-se que algumas atividades com o nível 2 de I (baixos níveis de implicação), na perspetiva

de Portugal e Laevers (2010), “alertam o educador para a possibilidade de problemas de foro emocional ou para um meio pouco estimulante e desinteressante” (p. 16).

Na segunda fase, observou-se um pequeno aumento dos níveis de I através de 10 atividades para o nível 4 de I e duas para o nível 3 de I. Como indicadores de implicação, afiguram-se a motivação da criança na atividade, o interesse, a concentração, a abertura a estímulos e a satisfação. Salienta-se que não se registaram observações com o nível baixo (nível 2), nesta fase. Apresentam-se a seguir alguns exemplos dos níveis de implicação.

#### **Nível 4 de I:**

“C2 organiza os objetos de acordo com as suas características: pega nas peças e coloca-as lado a lado por cores. Depois pega em blocos azuis e amarelos e coloca-os uns em cima dos outros. C2 brinca com entusiasmo e envolve-se sem interrupções.” (Fase 1)

#### **Nível 3 de I:**

“C2 brinca ao faz de conta. Pega no prato e numa colher.

C2 - *Mum, mum. Que bom!* - (...) ouve um barulho e olha para o lado. Depois pega numa toalha e coloca-a em cima da mesa. Senta-se e levanta-se.” (Fase 1)

#### **Nível 2 de I:**

“C2 - *Eu quer mais!*

A1 - *Pega uma esponja! Já podes pintar!*

C2 - *Ei, ei!* - e pinta o círculo. Olha à sua volta e procura apressar o seu trabalho. Continua a pintar, mas falta-lhe a verdadeira concentração, motivação e prazer.

C2 - *Já está!*

E1 - *Muito bem! Está muito bonito!*” (Fase 1)

#### **Nível 4 de I:**

“C2 brinca sozinha na área da casinha com um piano de várias cores (...). Coloca-o em cima do móvel, num local onde não consegue chegar facilmente. C2 mobiliza as suas capacidades para se dedicar à atividade, procurando dar o seu melhor: vai buscar um banco e coloca-se em cima dele. Estica-se para tentar chegar ao piano.” (Fase 2)

#### **Nível 3 de I:**

“C2 deita-se na área da manta, escuta a música e começa a desenhar. Olha à sua volta e levanta-se.

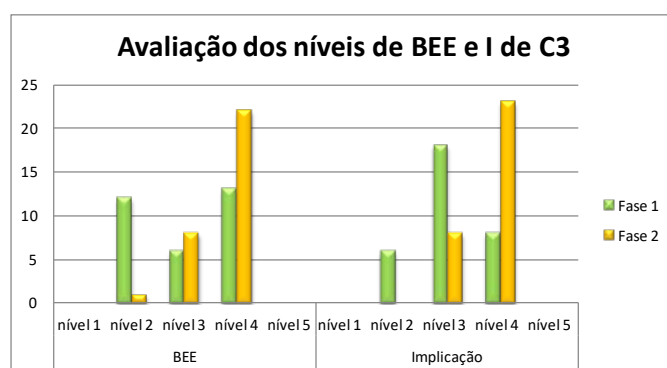
C2 - *O desenho?* - e olha para o lado durante algum tempo.” (Fase 2)

Os resultados evidenciam que a creche precisa ainda de implementar algumas estratégias para atender as necessidades das crianças, nomeadamente de C2. A sua capacidade de se implicar pode ter origem em vários fatores, tais como as experiências do *self*, a separação traumática e com o facto de receber visitas dos pais que tornam a criança insegura.



Para cada atividade que as crianças C3 e C4 vivenciaram no contexto de JI, procedeu-se igualmente à avaliação das variáveis BEE e I, organizando os dados que se apresentam nas 39 e 40 em duas fases de observação.

Destaca-se, ainda, que em ambas as fases, nas atividades vivenciadas pelas crianças, não se observaram os níveis 1 e 5 de BEE e I.



**Figura 39 - Níveis de BEE e I da criança C3 em dois momentos de avaliação**

Na primeira fase de observação, conforme apresenta a Figura 39, a criança C3 evidenciou 13 atividades para o nível 4 de BEE, para o nível 2 de BEE observam-se 12 atividades e seis para o nível 3 de BEE. Os resultados apresentados não são coincidentes com o estudo de Santos et al. (2011) que salienta que o nível 3 de BEE ocorre em 48,3% das observações, seguindo-se do nível 4 com 38,2%. Nesta primeira fase, C3 evidenciou algum mal-estar emocional, com dificuldades ao nível da auto-organização e iniciativa (ex. dificuldades em passar à ação, organizar-se e estabelecer objetivos, dependência do adulto).

Na segunda fase, evidencia-se um aumento gradual dos níveis de BEE com a existência de 22 atividades para o nível 4 de BEE, oito para o nível 3 de BEE e uma para o nível 2 de BEE. Realça-se que o nível 2 de BEE apresentou uma acentuada descida, o que comprova que o BEE da criança aumentou. Apontam-se como indicadores de BEE os sinais de satisfação, alegria, autoestima e autoconfiança e tranquilidade. Apresentam-se alguns como exemplo.

#### **Nível 4 de BEE:**

“C3 brinca livremente pelo espaço, pega numa toalha e coloca-a em cima da mesa. C3 e C9 colocam copos, pratos e talheres em cima da toalha, assumindo uma 'postura de adulto'. Sentam-se numa cadeira e conversam entre si. (...)”

*C3 – Olá! Boa noite!*

*C9 - Boa noite! Podes sentar-te!*

*C3 - Muito obrigada! - expressa-se à vontade. (...)*

*C9 - O jantar está pronto. Vou tirá-lo do lume.*

*C3 - Queres ajuda?*

*C9 - Sim! Podes colocar este tacho em cima da mesa?*

*C3 - Sim!* - responde sorrindo e transbordando de alegria. Evidencia igualmente calma e satisfação no experienciar da atividade.” (Fase 1)

#### **Nível 2 de BEE:**

*“A3 - C3, o que é que fizeste no fim de semana?*

*C3 - Estive em casa* - esfrega os olhos e parece cansada.

*C11 aproxima-se para escutar.*

*C3 - Sai daqui, não gosto de ti!* - e morde os lábios.” (Fase 1)

#### **Nível 3 de BEE:**

*“C11 - Na água eles estavam a nadar e a olhar para o cisne.*

*E3 - O que aconteceu no fim da história?*

*C10 - O patinho feio transforma-se num cisne.*

*C11 - Vitória, vitória, acabou-se a história!*

*C3* parece estar ‘bem’ mas evidencia algum desconforto emocional, sorri com um dedo na boca e morde os lábios.” (Fase 1).

#### **Nível 4 de BEE:**

*“C3 aproxima-se da investigadora.*

*C3 - Anda brincar comigo! (...)*

*Investigadora – Está bem! Onde queres brincar? (...)*

*C3 – Aqui, aqui! Vamos jogar?* - e aponta para o jogo com satisfação.

*Investigadora - Está bem. Mas eu não sei como é o jogo, podes explicar-me?*

*C3 - Eu vou para cima de uma letra e vocês têm de procurar a cor nos lápis. Investigadora - Ah! Já percebi. Vais para cima de uma cor e nós temos de procurar essa cor nos lápis!*

*C3 - Isso mesmo. Faz, faz!* - sorrindo e saltando de alegria.” (Fase 2)

#### **Nível 3 de BEE:**

*“C3 - Posso fazer sozinha?*

*Investigadora - Claro que sim! Queres que eu te deixe sozinha?*

*C3 - Não! Eu quero-te aqui!*

*Investigadora - Está bem! Então eu fico!*

*C3 - Ei, Ei!* - sorri com o dedo na boca e morde os lábios.” (Fase 2)

#### **Nível 2 de BEE:**

*“C3 - Quero ir brincar contigo, C14!* - morde os lábios e agita os braços.

*E3 - Enquanto não terminares não podes ir. Diz lá o que é que os meninos colocaram no bolo?*

*C3 - Puseram açúcar, farinha e ovos. (...)*

*C3 - Já acabou?*

*E3 - Sim! Já podes ir brincar!*

*C3* evidencia tensão e desconforto: esfrega os olhos, olha para o vazio e parece distante.” (Fase 2)

A criança C3 solicitava frequentemente a presença do adulto, especialmente da investigadora. De facto, a criança tende a ligar-se a uma figura de vinculação privilegiada que oferece o contacto físico, emocional e interações positivas (Howes, 1999). Evidenciava igualmente uma dependência em relação à criança C4. Quando a criança C3 percebeu que a criança C4 ia ser

adotada e recebia visitas dessa família, observou-se que ficava triste e sentia saudades, como nos relata: “C4 tem um pai e uma mãe. Eu também tenho. Ela vai para casa deles mas eu não vou para casa do pai e da mãe! Vou ter saudades!”.

C3 recebia algumas visitas da família, mas esta era muito ausente. Ainda assim, desejava voltar para casa da família biológica, afirmando: “A mãe veio ver-me, mas o pai ficou no carro! Eu quero ir para casa deles!”. Este forte desejo de voltar à família biológica reporta aos estudos de Siqueira, Betts e Dell’Aglio (2006), Siqueira e Dell’Aglio (2010). Os autores afirmam que grande parte das crianças e jovens em acolhimento em instituição conferem características positivas à família e conservam uma imagem positiva e otimista, relegando para segundo plano as características negativas e os motivos que a levaram a estar em acolhimento.

É de salientar que, durante o tempo de observação, a criança C3 recebeu apenas uma visita da família, o que revela desinteresse da família. Manso, Baamonde, Afonso e Barona (2011) relevam a importância da família em estabelecer uma relação adequada com a criança e cooperar com a instituição, contribuindo para a gestão das emoções e promoção da autonomia da criança ou jovem. De facto, nem sempre as visitas da família são benéficas e, tal como referem Sinclair e Gibbs (1998), Quinton e Rutter (1988), a criança mostrava-se perturbada, agitada e angustiada, devendo ser protegida desta experiência traumática. Também Attar-Schwartz (2008) refere que a qualidade dos contactos com a família influencia o bem-estar das crianças ou jovens.

No que concerne à implicação de C3, oito atividades correspondem ao nível 3 de I, oito ao nível 4 de I e seis ao nível 2 de I, diferindo dos resultados da investigação de Santos et al. (2011) que indicam que o nível 3 de I apresenta maior percentagem de observações abrangendo 51,7%, seguido do nível 2 com 34,8%.

Os níveis de implicação revelam um aumento elevado, na segunda fase. Evidenciam-se níveis altos e médios de I, ou seja, para o nível 4 de I evidenciam-se 23 atividades e oito para o nível 3 de I. Enfatiza-se a ausência de atividades com o nível 2 de I, tal como na primeira fase. Destacam-se ainda alguns indicadores observados, tais como: concentração, motivação na atividade e interesse. Também se denotou a apreciação do trabalho por parte da criança, uma vez que esta o acariciava. Para clarificar as asserções, mencionam-se alguns exemplos.

#### **Nível 3 de I:**

*“Professora – Bom dia, meninos! Vamos cantar a música, todos em pé! Vamos cantar a música do hipopótamo?”*

*As crianças - Sim!*

C3 não responde. Tira as sapatilhas. Não canta, mas observa. Depois levanta-se e volta a sentar-se.” (Fase 1)

#### **Nível 4 de I:**

*“E3 - Um, dois, três. Vamos começar!”*

C3 - *Tenho medo!*

E3 - *Tu és capaz. Eu ajudo-te! Vamos lá tentar?*

C3 - *Sim!* (...) e executa o circuito com a ajuda da educadora. (...) Está concentrada e investe esforço na atividade. Os seus olhos brilham e fixam-se na atividade.” (Fase 1)

#### Nível 2 de I:

“C3 - *Estou cansada! Dói-me a mão!*

A3 - *Mas tens de fazer. Não sejas preguiçosa!*

C3 desenha. Olha à sua volta e parece confusa. Apresenta um olhar deambulante, procura apressar o desenho e está mentalmente ausente.” (Fase 1)

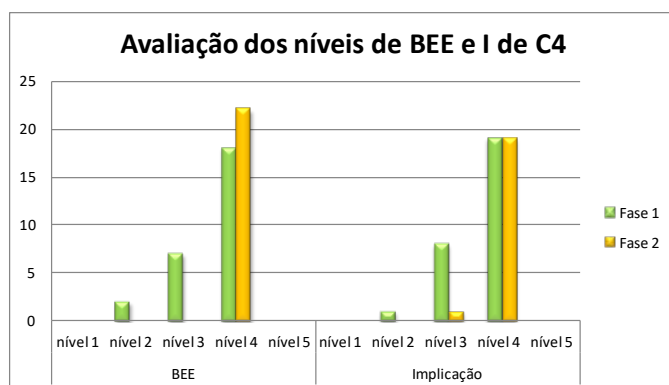
#### Nível 4 de I:

“C3 desenha no diário um sorriso. Evidencia um olhar focado na atividade. A sua postura revela concentração.

C3 - *Vês, Sofia? Eu gostei e o professor ajudou-me. Desenhei um sorriso feliz - e acaricia o desenho com satisfação.*” (Fase 2)

#### Nível 3 de I:

“C3 brinca na área da casinha com uma boneca, olha à sua volta, levanta-se e volta a sentar-se. Pousa a boneca e pega num livro. Olha para a imagem da capa e sorri. Depois pousa o livro e pega novamente na boneca.” (Fase 2).



**Figura 40 - Níveis de BEE e I da criança C4 em dois momentos de avaliação**

Através da Figura 40, na primeira fase de observação, constata-se que a criança C4 evidenciou 18 atividades para o nível 4 de BEE, sete para nível 3 de BEE e duas para o nível 2 de BEE.

Na segunda fase, observam-se apenas níveis altos de BEE (22 atividades para o nível 4 de BEE), o que comprova que o contexto foi contingente com as necessidades da criança, nomeadamente na promoção do autoconhecimento e autoestima. Os indicadores de BEE observados resumem-se na satisfação, felicidade, alegria, tranquilidade, autoconfiança e autoestima, abertura e recetividade para terminar uma tarefa.

Os níveis de bem-estar dependem do ambiente educativo “em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua autoestima e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, pp. 20-21). Também autores como Portugal e Laevers (2010) enunciam que “o grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a sentirem-se em casa, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (p. 21). Os exemplos apresentados de seguida esclarecem os níveis apresentados.

**Nível 4 de BEE:**

“C4 veste uma camisola, coloca uma mala ao ombro e anda pelo espaço, assumindo uma postura 'de adulto'. Depois, tira a camisola e veste um casaco. Volta a colocar a mala ao ombro, pega no pano e na pá e movimenta-se de um lado para o outro, confiante e aparentando segurança e tranquilidade.” (Fase 1: C4, nível 4 de BEE)

**Nível 3 de BEE:**

*“E5 - Gostaram da história?”*

*Crianças - Sim!*

C4 evidencia algum desconforto emocional, sorri com um dedo na boca e morde os lábios. Estes sinais de desconforto são igualmente acompanhados de alguns sinais de bem-estar: serenidade, tranquilidade e abertura ao que a rodeia.” (Fase 1)

**Nível 2 de BEE:**

*“Professora - Podem sentar-se e agora vamos cantar a música do inverno. Vou colocar no rádio, esperem um pouco! Podem levantar-se!”*

O grupo de crianças levanta-se. C4 evidencia tensão e desconforto: pega no fio do casaco e coloca-o na boca, esfrega os olhos, morde os lábios.” (Fase 1)

**Nível 4 de BEE:**

*“Investigadora - O que é que desenhaste?”*

*C4 sorrindo - Desenhei o menino feliz. É como me sinto.*

*Investigadora - E estás feliz?”*

*C4 - Sim! Estou muito feliz! Estou feliz como daqui à lua - transbordando de alegria.”* (Fase 2)

No que concerne à implicação de C4, na primeira fase de observação, destacam-se 19 atividades nível 4 de I, para o nível 3 de I evidenciam-se oito e uma atividade para o nível 2 de I.

Na segunda fase, observou-se que C4 manteve níveis altos de implicação, ou seja, 19 atividades para o nível 4 de I e uma para o nível 3 de I. Como indicadores de implicação, mencionados por Portugal e Laevers (2010), realçam-se: a forte motivação da criança na atividade, a sua atividade mental, o interesse, a persistência, a precisão, a concentração, a abertura aos estímulos, o fluxo de energia e satisfação plena, a complexidade e a criatividade, o fascínio e o envolvimento natural nas atividades. No sentido de justificar os níveis de implicação, indicam-se abaixo alguns exemplos.

**Nível 4 de I:**

*“E3 - Então, vamos fazer cara de admirado! Cara de chateado. E depois cara de assustado e cara de feliz.*

As crianças imitam a educadora. C4 coloca-se de joelhos para observar melhor. Os seus olhos brilham e fixam-se na atividade.” (Fase 1)

**Nível 3 de I:**

*“E3 - Hoje quem quer contar os meninos?*

*C4 - Eu.*

*E3 - Então vamos lá. Podes começar!*

*C4 conta sequencialmente - Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete...*

Alguém bate à porta. C4 olha para o lado.” (Fase 1)

**Nível 2 de I:**

*“C4 brinca com C3 e ignora o diálogo. Levanta-se e muda de lugar.”* (Fase 1)

**Nível 4 de I:**

*“C4 procura a imagem e mostra-a.*

*C4 - É esta!*

*C6 - Estás feliz?*

*C4 - Sim!*

*Investigadora - Estás feliz?*

*C4 - Sim, porque trouxe bolachas e leite. Foi o pai e a mãe que mandaram.*

C4 responde e interage com prazer e entusiasmo. A sua postura revela concentração no experienciar da atividade.” (Fase 2)

**Nível 3 de I:**

*“C4 olha à sua volta durante algum tempo. Depois observa novamente.”* (Fase 2)

Os níveis de BEE e I apresentados anteriormente confirmam a ideia expressa por Figueiredo e Portugal (2009). Os autores referem que a implicação se encontra ligada ao bem-estar, “pois se o indivíduo não se sente à vontade no contexto, se não pode ser ele próprio e em contacto com os seus reais sentimentos, dificilmente ocorrerá um nível elevado de implicação e de prazer de realização” (p. 156).

Sendo assim, pode afirmar-se que a criança C4 experienciou atividades promotoras de desenvolvimento (Laevers, 2004). Nas palavras do mesmo autor, a criança, num nível elevado de I, utiliza o máximo das suas capacidades e está altamente motivada no experienciar da atividade; esta condição, por si só, garante existir desenvolvimento e aprendizagem de nível profundo.

Esclarece-se, ainda, que o aumento registado ao nível do BEE e I é resultado da criança se encontrar em processo de integração com a família adotiva, com quem estabeleceu laços afetivos fortes. A criança C4 sentia-se mais apoiada e manifestou frequentemente o desejo de ser adotada, como comprova a fala que se segue: *“Quando eu for adotada, vou ter uma mãe cabeleireira e um pai que trabalha no INEM. Gosto de estar em casa deles, não sei porque é que me trouxeram outra vez!”* (C4). Marchão (2012) afirma que “as crianças precisam de afeto, precisam de ser

compreendidas, precisam de ser estimuladas nos seus processos cognitivos e de construção de pensamento, precisam de crescer e de aprender a ser autónomas aprendendo a ser, a estar e a saber” (p. 106).

De facto, a família assume um papel crucial no desenvolvimento, na aprendizagem e no equilíbrio emocional das crianças. É neste ambiente familiar que, como alertam Wagner, Ribeiro, Arteche e Bornholdt (1999), a criança desenvolve interações entre o ‘Eu’ e o ‘Outro’, onde aprende a resolver conflitos, a controlar emoções, a expressar sentimentos, a lidar com diversidades e adversidades da vida.

Sinteticamente, os resultados do estudo evidenciam ainda que este contexto sofreu uma evolução enriquecedora, visível nas crianças com dificuldades emocionais, através de indicadores de concentração e energia, persistência, envolvimento em atividades e tarefas mais complexas e criativas, satisfação expressa nas atividades, abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade, ligação das crianças consigo próprias e com o meio envolvente.

### 5.3. Os Resultados da Ação Educativa: Aquisições Desenvolvimentais das Crianças

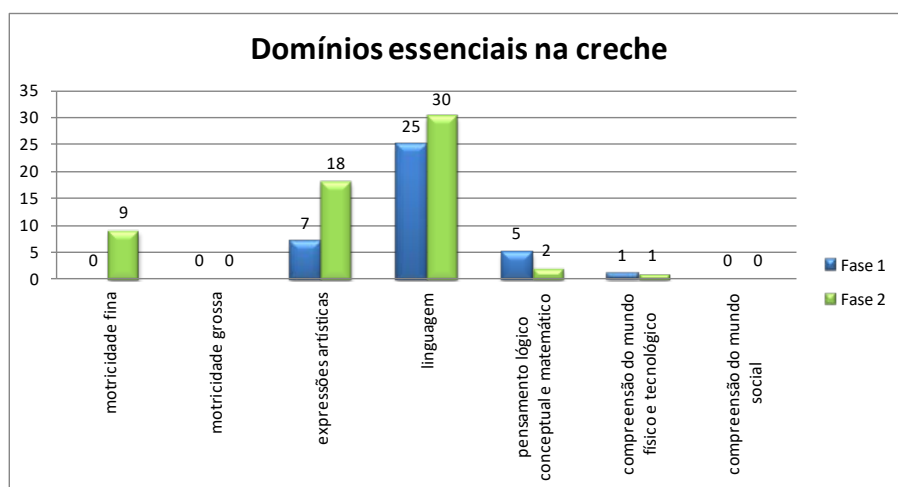
A Figura 41 sintetiza a categoria e subcategorias *resultados da ação educativa: aquisições desenvolvimentais e avaliação do desenvolvimento das crianças*.



**Figura 41 - Categorias e subcategorias referentes aos resultados da ação educativa**

As Figuras 42 e 43 esclarecem a categoria *Aquisições desenvolvimentais das crianças em estudo nos domínios essenciais* (motricidade fina; motricidade grossa; expressões artísticas; linguagem; pensamento lógico, conceptual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo social) nos contextos de creche e JI, em dois momentos de avaliação.

Note-se que, embora haja vários domínios subjacentes a cada uma das atividades, o enfoque recai naquele que mais se destaca.



**Figura 42 - Aquisições desenvolvimentais das crianças C1 e C2 em dois momentos de avaliação**

Conforme se observa através da representação da Figura 42, as crianças C1 e C2 experienciaram várias atividades que envolveram diversas áreas desenvolvimentais. Assim, na primeira fase desenvolveram-se 25 atividades atinentes à linguagem; sete às expressões artísticas; cinco ao pensamento lógico, conceptual e matemático; e uma ao domínio da compreensão do mundo físico e tecnológico. Salienta-se a ausência de observações nos domínios da motricidade fina, grossa e compreensão do mundo social.

Na segunda fase, constatarem-se 30 atividades concernentes à linguagem; 18 às expressões artísticas; nove à motricidade fina; duas ao domínio do pensamento lógico, concetual e matemático; e uma à compreensão do mundo físico e tecnológico. Acrescenta-se que não se registaram observações nos domínios da motricidade grossa e compreensão do mundo social.

Ao nível das atividades de **linguagem**, evidenciou-se que as crianças consideravam apazível participar em atividades onde a linguagem assumia um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo. Através da linguagem pediam ajuda quando necessitavam, tal como confirma o exemplo que se segue:

*“C1 - A máquina.*

*C1 brinca com a máquina e a porta sai.*

*C1 - Ai!*

*C1 pega na máquina e na porta, dirigindo-se à investigadora. Evidencia à vontade para pedir ajuda.*

*C1 - Partiu? - questiona preocupada.*

*Investigadora - Sim partiu!*



***C1 - Ajuda! Podes arranjar? Eu não sabo.***

*Investigadora - Sim, eu ajudo-te.*

*C1 - Pega! - e dá a máquina e a porta à investigadora.*

*A investigadora encaixa a porta na máquina. (...)*

*C1 - Ei! - pega na máquina e sorri.” (C1, fase 2)*

Destaca-se, ainda, que as crianças exprimiram sentimentos e emoções de forma precisa, identificando os mesmos através de imagens; focaram a sua atenção numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência daquilo que era comunicado; comunicaram oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetos. Os exemplos que se seguem são esclarecedores:

*“Investigadora - Aqui vemos os animais. Como é que faz este animal?*

*As crianças fazem o respetivo som ão, ão, miau, miau, quá, quá...” (Fase 1: C1)*

*“Investigadora - O que é isto?*

*C2 - É um carro dos bombeiros.*

*Investigadora - O que é isto?*

*C2 - É a ambulância!” (C2, fase 1)*

*“C2 manuseia o diário: abre e fecha.*

*C2 - Ah! (...)*

*Investigadora - É giro?*

*C2 - Sim!*

*Investigadora - Olha, tem aqui um menino! Como é que ele está?*

*C2 - A rir. (...)*

*Investigadora - Está-se a rir? Está feliz! E o menino que está ao seu lado está a chorar!*

*C2 - O menino.*

*C2 vira a página e pega numa imagem (...) - Olha!*

*Investigadora - A menina recebeu uma prenda do pai natal. Como é que ela ficou? Contente ou triste?*

*C2 - Contente. (...)*

*Investigadora - Contente. Muito bem! Esta imagem que a Sofia vai pegar tem uma menina e um menino. O menino não empresta a bola, ela ficou como?*

*C2 - Triste.*

*(...) C2 com uma imagem na mão - Chora.*

*Investigadora - Pois está a chorar.*

*(...) C2 pega numa imagem e empresta a C15.*

*C2 - Menina.*

*Investigadora - A menina recebeu uma prenda do pai natal. Como é que ela ficou? Contente ou triste?*

*C2 - Contente.*

*(...) Investigadora - E nesta imagem? O menino não empresta a bola à menina, como é que ela fica?*

*C2 - Triste.*

*Investigadora - Triste. Ficou triste. A menina está a chorar.*

*C2 - Menina chorar.” (C2, fase 2)*

Os exemplos refletem a capacidade do adulto para escutar a criança, valorizar o seu pensamento e escolhas e fomentar o diálogo, o que facilita a expressão e o desejo da criança em comunicar. É neste clima de comunicação que a criança vai dominando a linguagem (Ministério da Educação, 1997). O adulto ofereceu também a oportunidade para a criança dialogar e esteve disponível para escutar, ouvir e conversar com ela (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Relativamente ao **domínio das expressões artísticas**, as crianças utilizaram a pintura como forma de se expressar; utilizaram e exploraram o faz de conta, imitando comportamentos e pessoas; expressaram sons com a própria voz (cantando). Vejam-se alguns exemplos destes indicadores:

“Olha à sua volta, pega na mala e coloca-a ao ombro, assumindo uma postura 'de adulto'” (C1, fase 1)

“C2 mobiliza as suas capacidades para se dedicar à atividade, procurando dar o seu melhor: pinta com prazer e entusiasmo.

*C2 - Eu gosto tartaruga. Pinta C2!”* (C2, fase 1)

“C1 coloca a mala ao ombro, tira-a e pendura-a numa cadeira. Depois tira a mala da cadeira, coloca-a ao ombro e volta a pendurá-la. De seguida, anda pelo espaço com a mala, assumindo uma 'postura de adulto'.

*C1 - Eu vou, eu vou, pa casa agora eu vou! Eu gosta de bincar.”* (C1, fase 2)

“C2 canta - *É o piano! Tum, tum... Tá, tá... Pé, pé!*” (C2, fase 2)

No que diz respeito ao **domínio do pensamento lógico, conceptual e matemático** evidenciaram-se os seguintes indicadores: organizar objetos segundo determinadas características (ex. azul e amarelo); conseguir realizar classificações múltiplas, considerando dois ou mais critérios em simultâneo (ex. pega em blocos azuis e amarelos e coloca-os uns em cima dos outros); contar sequencialmente. Vejam-se os exemplos ilustrativos:

“**C1 associa os sons do jogo às respetivas imagens.** Interage com a investigadora: alternadamente, cada uma delas nomeia os meios de transporte, os animais e as profissões que a outra aponta.” (C1, fase 1)

“**C2 organiza os objetos de acordo com as suas características:** pega nas peças e coloca-as lado a lado por cores. Depois, pega em blocos azuis e amarelos e coloca-os uns em cima dos outros. C2 brinca com entusiasmo e envolve-se sem interrupções.

*C2 - Azul, amarelo!”* (C2, fase 1)

“C1 - *Que cores [as cores das figuras geométricas] são?*

*Investigadora toca nas figuras geométricas - Esta é amarela, esta é azul e esta é vermelha.*

*C1 - Amarelo, azul, vermelho. Faz comigo! (...)*

*Investigadora – Claro que sim. Eu vou brincar contigo.*

**C1 associa as figuras geométricas às respectivas cores.** Interage com a investigadora: alternadamente, cada uma delas nomeia as figuras e a outra aponta, mencionando a respetiva cor.

*C1 - E esta?* - questiona e toca no quadrado.

*Investigadora - Que cor será?*

*C1 - É amarelo.*

*Investigadora toca no triângulo - Muito bem! E esta?*

*C1 - É azul* - saltando de alegria.

*Investigadora toca no retângulo - Muito bem! E esta?*

*C1 - É vermelho* - responde com vivacidade.

*Investigadora - Muito bem!* - e bate palmas.” (C1, fase 2)

*“C2 - Coelhos!*

*Investigadora - Sim, tem vários coelhos. Um, dois, três, quatro.*

**C2 toca nos coelhos - Um, dois, três, quatro!**

*Investigadora aponta para a imagem - Quatro coelhos. Qual é o coelho que gostas mais? Este ou este?*

*C2 - Este!* - apontando para o coelho.” (C2, Fase 2)

No **domínio da compreensão do mundo físico e tecnológico** conclui-se que as crianças manifestaram interesse em explorar e conhecer as características dos objetos, envolvendo-se; evidenciaram empenho em perceber o funcionamento das coisas; procuraram saber como é que estas funcionavam; exploraram ativamente os mecanismos dos objetos; realizaram atividades plásticas recorrendo a diferentes tipos de materiais. Os exemplos são esclarecedores:

*“C1 olha para a janela e mexe nos estores: **puxa o fio para cima e para baixo, observando o estore a subir e a descer.**”* (C1, fase 1)

**“C1 cola quadrados e retângulos de várias cores no corpo do anjo.**

*C1 - Papel para colar!”* (C1, fase 2)

No que concerne ao **domínio da motricidade fina**, evidenciou-se que as crianças envolvidas no estudo eram habilidosas na forma como manipulavam os objetos e materiais; demonstraram prazer no manuseamento e exploração de diferentes brinquedos e materiais (ex. abre e fecha o livro). Observem-se alguns exemplos:

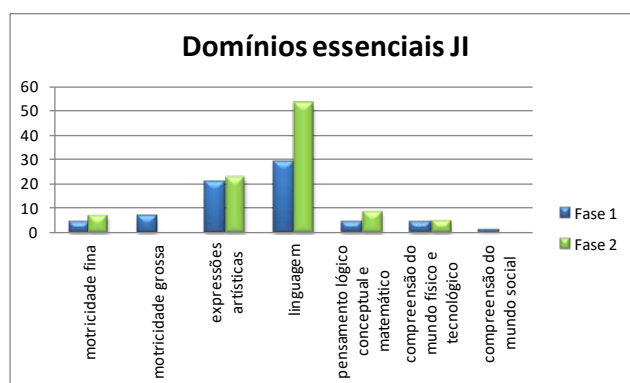
*“C1 explora o fantoche com atenção: olha fixamente para o fantoche, abre **e fecha os dedos da mão.**”* (C1, fase 2)

**“C2 manuseia o livro: abre e fecha.”** (C2, fase 2)

Conclui-se que, da primeira para a segunda fases, C1 e C2 apresentaram uma evolução notável em vários domínios essenciais ao seu desenvolvimento. Esta evolução é resultado da intervenção realizada, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças envolvidas,

focando-se no bem-estar e implicação em atividades que envolveram várias áreas desenvolvimentais (Portugal & Laevers, 2010).

Salienta-se, ainda, que o adulto escutou a criança e refletiu sobre a sua ação. Portanto, mais facilmente sinalizou as áreas ou domínios onde era necessário intervir e criar novas oportunidades de aprendizagem; facultou o acesso e promoveu o contacto com materiais/jogos de diferentes níveis de dificuldade; enriqueceu o contexto de forma a estimular a criança; escutou e respeitou os ritmos de cada criança (Dewey, 1953).



**Figura 43 - Aquisições desenvolvimentais das crianças C3 e C4 em dois momentos de avaliação**

Através da Figura 43, evidencia-se que as crianças C3 e C4, na primeira fase, experienciaram: 29 atividades no domínio da linguagem; 21 nas expressões artísticas; 7 no domínio da motricidade grossa; 4 no pensamento lógico, conceptual e matemático, na motricidade fina, na compreensão do mundo físico e tecnológico; e 1 na compreensão do mundo social.

Os resultados não são coincidentes com o estudo de Santos et al. (2011) que refere que os educadores identificaram dificuldades ao nível da comunicação e linguagem e também ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento (ex. motricidade, raciocínio e compreensão).

Comparativamente, na segunda fase, o adulto proporcionou igualmente diversas experiências e aprendizagens às crianças: 53 no domínio da linguagem; 23 nas expressões artísticas; 9 no pensamento lógico, conceptual e matemático; 7 na motricidade fina; e 5 na compreensão do mundo físico e tecnológico. Destaca-se a ausência de atividades que envolveram os domínios da motricidade grossa e compreensão do mundo social, nesta fase.

Relativamente ao **domínio da linguagem**, evidenciou-se que as crianças manifestaram um grande interesse em atividades onde a linguagem assumiu um realce particular; falaram de forma clara, demonstrando respeito e atenção ao outro (ex. “por favor”, “obrigada”); manifestaram interesse em atividades de leitura e escrita (ex. copiando as letras do seu nome) e em participar em

atividades onde a linguagem assumia um papel de realce, nomeadamente escutar, conversar, falar sobre algo significativo e perceber o significado das palavras; participaram nas conversas, sabendo tomar a sua vez, respondendo com comentários e questões relevantes. Apresentam-se alguns exemplos:

*"E3 - Meninos, gostaram de ir ao museu?  
As crianças - Sim!  
E3 - O que é que gostaram mais de ver no museu?  
C1 - Gostei de ver os dinossauros. O Rex.  
(...) C5, C6 e C7 - Gostei mais do filme.  
C8 - Gostei de ver as unhas. (...)  
C9 - Gostei de ver os ossos dos dinossauros.  
C10 - Gostei de ver o dinossauro que tinha a pedra no rabo.  
(...) C14, C15, C16 e C17 - Gostei de procurar os ossos debaixo da areia.  
C18 - Gostei do dinossauro Rex e procurar os ossos na areia.  
E3 - C3, gostaste de procurar os ossos na areia?  
C3 - Sim! - sorrindo com um dedo na boca. Depois morde os lábios." (C3, fase 1)*

*"C4 - Posso ver as imagens que tens no diário?  
Investigadora - Claro que sim! Aqui tens!  
(...) C4 - Olha!  
Investigadora - O que vês na imagem?  
C4 - O coelho está-se a vestir. Está zangado.  
Investigador - Sim, ele está zangado.  
C4 aponta - Olha outro coelhinho!  
Investigadora - Como é que está o coelho aqui?  
C4 - Está triste. Tem medo! Hum... Que medo que ele tem.  
(...) C4 aponta - E aqui?  
Investigadora - Como é que o coelho está aqui?  
C4 - Estão contentes - responde calmamente.  
(...) Investigadora - E aí? Como é que está o coelho?  
C4 - Está com medo. Está a chorar. Olha! É um abraço.  
Investigadora - Estão a dar um abraço e como é que o coelho ficou com o abraço?  
C4 - Ficou contente. Vira tu agora! Faz como eu!  
Investigadora - Está bem! (...) Temos aqui outro coelho. Como é que ele está?  
C4 - Está feliz. Tem uma flor na mão! (...) Pergunta-me como é que o coelho está!  
Investigadora - Como é que o coelho está?  
C4 - Está triste.  
Investigadora - O coelho está triste?  
C4 - Sim, porque está com medo dos lobos (...). A mãe está a falar.  
Investigadora - Porque é que será que a mãe está a falar?  
C4 - Ela está muito zangada, porque ele pintou a parede. (...)  
C4 vira a página - O coelho está a acender a lareira e está neve.  
Investigadora - Então o coelho está?  
C4 - Feliz." (C4, fase 2)*

Enfatiza-se, além disso, que C4 via os livros como fonte de interesse para encontrar informações interessantes; interpretava símbolos familiares (ex. setas, sinais de trânsito, imagens); utilizava os desenhos para expressar ideias; reconhecia as letras do seu nome e escrevia-o; utilizava um vocabulário alargado e rico quando falava das suas experiências e ideias.

Salienta-se, ainda, que C3 apresentava dificuldades em atividades onde a linguagem assumia realce (ex. contar histórias e conversas em grupo) evidenciando-se níveis médios de implicação (ex. “C3 levanta-se e volta a sentar-se. Observa e mexe na camisola”). Não participava nos momentos de escuta de histórias e não tomava a iniciativa de colocar questões ou de expressar o seu ponto de vista. Evidenciaram-se, ainda, algumas dificuldades na pronúncia e articulação de palavras (ex. “*Não sabo*”). A criança solicitava várias vezes a ajuda do adulto para escrever o seu nome (ex. “*Escreve o meu nome para passar por cima!*”).

Quanto ao **domínio das expressões artísticas**, evidenciou-se que as crianças foram capazes de expressar as suas experiências através de diferentes vias artísticas; manifestaram interesse em explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, voz... para se expressar e desfrutaram de várias formas de arte (ex. pintura, música, drama e dança); utilizaram as propriedades do faz de conta (imitação) para expressar experiências e fantasias; recorreram a diversas técnicas expressivas (ex. desenho, pintura), assim como a combinação de diferentes materiais.

Os exemplos esclarecem estes indicadores:

“C4 veste uma camisola, coloca uma mala ao ombro e anda pelo espaço, assumindo uma postura 'de adulto'. Depois tira a camisola e veste um casaco. Volta a colocar a mala ao ombro, pega no pano e na pá e movimenta-se de um lado para o outro, confiante e aparentando segurança e tranquilidade. Tira a mala e o casaco e coloca-os em cima da cama. Senta-se na cama. Pega na pá do lixo, faz de conta que está a tocar guitarra e canta.” (C4, fase 1)

“C4 pega numa folha e desenha um sorriso feliz.” (C4, fase 2)

Acrescenta-se, ainda, que C3 apresentava algumas dificuldades em identificar e descrever características específicas de um trabalho plástico (ex. gama de cores e as formas). Evidenciaram-se igualmente dificuldades em improvisar, fantasiar ou demonstrar criatividade na representação de atividades ou situações através da mímica; e dificuldades na expressão de sons com a própria voz e com o corpo de forma ritmada, evidenciando-se desconforto emocional. Observe-se o exemplo ilustrativo:

“Professora – *Vamos cantar esta música também em pé! Sentem-se no chão! Agora vamos cantar a música das perninhas à chinês!*”

O grupo de crianças acompanha a professora a cantar.

Crianças – *Bom dia!*

C3 não canta.

Professora – *Muito bem! Já terminamos a música das perninhas à chinês e agora vamos cantar a música do gato!*

Algumas crianças – *Sim* – e cantam.

Professora – *Podem sentar-se e agora vamos cantar a música do inverno. Vou colocar no rádio, esperem um pouco! Podem levantar-se!*

O grupo de crianças levanta-se. **C3 evidencia desconforto emocional:** mete os dedos na boca, rói as unhas, esfrega os olhos e mexe nas pernas.” (C3, fase 1)

No **domínio da motricidade grossa**, evidenciou-se que C3 e C4 participaram em atividades movimentadas; dominaram e coordenaram diferentes movimentos; movimentaram-se e orientaram-se no espaço com uma série de movimentos básicos de locomoção (ex. rebolar, subir e descer) de forma fluida e adequada; utilizaram adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos (ex. atirar e apanhar uma bola, saltar à corda, jogar à apanhada). Vejam-se os exemplos.

“C3 executa o circuito com a ajuda da educadora. Rebola, sobe para a mesa e passa por baixo dela, volta a passar por cima da mesa e faz uma cambalhota.” (C3, fase 1)

“C4 anda cuidadosamente em cima de uma corda. (...) Executa cambalhotas com a ajuda do professor. (...) Realiza o circuito: agarra-se à mesa, salta a pés juntos, sobe e desce cadeiras, anda por cima de tijolos de plástico, corre e saltita.” (C4, fase 1)

No **domínio do pensamento lógico, conceptual e matemático**, evidenciou-se que C4 aprazia-se com: fazer perguntas sobre o porquê das coisas; falar acerca das suas descobertas e explicar as coisas; organizar objetos segundo determinadas características que estabelecia; identificar características psicológicas (ex. sério e sorridente, simpático e antipático); utilizar adequadamente conceitos e operações simples quando lidava com quantidades e com números; lidar com conceitos temporais, conhecendo a terminologia específica; descrever uma sequência de ações para a realização de algo (ex. o que leva o bolo); contar sequencialmente. O exemplo seguinte retrata este domínio:

*“E3 - Bom dia!*

*As crianças - Bom dia!*

*E3 - Hoje quem quer contar os meninos?*

*C4 - Eu.*

*E3 - Então vamos lá. Podes começar!*

*C4 conta sequencialmente - Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, (...) oito, nove, dez... Já acabei! São vinte e dois meninos. (...)*

*E3 - Boa. Então e quantos meninos temos na nossa sala?*

*C4 - Vinte e três. (...)*

*E3 - Então vamos lá contar. Se temos vinte e dois meninos aqui, quantos é que faltam para vinte e três? Vamos lá contar pelos dedos. Vinte e dois, vinte e três. Quantos dedos vês aqui?*

*C4 - Um. Falta um menino. (...)*

*E3 - Muito bem! Parabéns!” (C4, fase 1)*

Realça-se que C3 gostava de falar acerca das suas descobertas e explicar as coisas; identificar características psicológicas (ex. sério e sorridente, simpático e antipático); descrever uma sequência de ações para a realização de algo (ex. o que leva o bolo). Atente-se para o exemplo:

*“E3 - C4, o que leva o bolo para ficar doce?*

*C3 - Açúcar.*

*A educadora mostra o pacote do fermento.*

*E3 - O que é isto para o bolo crescer?*

*C3 - Fermento, é vermelho.*

*E3 aponta para a colher - Fermento. E o que é isto?*

*C3 - É uma colher - olha à sua volta.*

*E3 - Falta o leite, o óleo, a farinha e?*

*C3 - Ah! E óleo. E mexemos tudo para fazer o bolo.” (C3, fase 2)*

Salienta-se, ainda, que C3 apresentava dificuldades em realizar classificação múltipla (ex. blocos pequenos e amarelos); estabelecer seriação e ordenar objetos segundo uma ordem (ex. o mais pesado); utilizar conceitos temporais (ex. de manhã, à noite, amanhã); realizar um puzzle relativamente difícil. Além disso, também não reconhecia as formas geométricas e não as desenhava sem ajuda, como se observa no seguinte exemplo:

*“E4 [educadora de apoio] – Gostas de recortar?*

*C3 – Sim.*

*E4 – Então, queres desenhar e recortar?*

*C3 – Sim. Mas eu não sei o que são! – apontando para as figuras geométricas.*

*E4 – Sabes o que é um triângulo? (...) Um círculo? (...) Um quadrado?*

*C3 – Não.*

*E4 – Então, vou ensinar-te! Vamos começar pelo triângulo! Queres passar por cima com o marcador e depois recortas?*

*C3 – Sim.*

*A educadora desenha um triângulo e C3 desenha por cima da linha do triângulo.”*

As competências adquiridas no **domínio da motricidade fina** permitiram que C3 e C4 se sentissem atraídas por tarefas e atividades de destreza, precisão e complexidade de movimentos; evidenciassem destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios (ex. tesoura, talheres); mantivessem o olhar focado na mão em movimento; demonstrassem prazer no manuseamento e exploração de diferentes materiais; evidenciassem destreza na manipulação de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais e materiais de jogo. Atente-se para os exemplos ilustrativos.

*“C3 pega na tesoura e recorta.” (C3, fase 1)*



“C3 corta a maçã em pedaços pequenos, coloca-os no alguidar.

*C3 - Olha Sofia! Estes estão maiores.*

*Investigadora - Pois estão!*

*C3 - Vou cortar mais pequenos - e corta-os.” (C3, fase 2)*

No **domínio da compreensão do mundo físico e tecnológico**, C3 e C4 conheciam a importância de comer alimentos limpos (ex. lavar a fruta) e de lavar as mãos antes de comer ou de fazer uma atividade de culinária (ex. bolo); identificavam alimentos saudáveis e a sua importância na alimentação (ex. cenoura, repolho). Considere-se o exemplo.

*“C9 - O jantar está quase pronto. (...) Vou tirá-lo do lume.*

*C3 - Queres ajuda?*

*C9 - Sim! Podes colocar este tacho em cima da mesa?*

*C3 - Sim! (...)*

*C9 - Obrigada. Eu vou colocar o tacho da sopa em cima da mesa.*

*C3 - Já está tudo pronto?*

*C9 - Sim. Podemos começar a jantar!*

***C3 - Falta-nos lavar as mãos!***

*C9 - Pois falta. Vamos lavá-las!*

C3 e C9 imitam o gesto de lavar as mãos. C9 "serve" a comida a C3.

*C3 - Obrigada! Mas que bom! (...) A sopa faz muito bem. Tem alimentos que fazem bem à saúde, como cenoura, repolho...*

*C9 - Pois faz! Hum! Mas que bom!*

*C3 - O jantar está muito bom.” (C3, fase 1)*

No **domínio da compreensão do mundo social**, as crianças C3 e C4 evidenciaram os seguintes indicadores: conheciam uma variedade de profissões (ex. cabeleireiro, professor) e sabiam onde as pessoas podem obter os bens e serviços de que necessitam (ex. supermercado, cabeleireiro). Observe-se o exemplo:

*“E3 - Muito bem! Meninos, o que podemos comprar no supermercado?*

*C6 - Podemos comprar bolachas.*

*C11 - Leite.*

*C8 - Tudo aquilo que precisamos para comer, encontramos no supermercado.*

*E3 - É verdade. E onde podemos arranjar o cabelo?*

*C3 - No cabeleireiro. Ele corta também o cabelo.*

*E3 - Pois é. É onde podemos arranjar e cortar o cabelo.” (C3, fase 1)*

Os resultados permitem afirmar que, no contexto de JI, as crianças realizaram um leque de experiências em vários domínios essenciais (aquisições indispensáveis), por referência à abordagem experiencial e tal como é contemplado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

Nas palavras de Portugal e Laevers (2010), em todas as etapas da educação:

“importa promover o desenvolvimento de uma auto-estima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento

conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado” (p. 36).

Sinteticamente, comparando com os resultados apresentados na avaliação da ECERS este contexto revela-se de qualidade.

A qualidade do contexto educativo requer o desenvolvimento de um currículo com uma oferta educativa rica, que foque a sua atenção nas vozes, no bem-estar e livre iniciativa das crianças, como participantes activas e autónomas, considerando os seus interesses e necessidades. Assim, é essencial a atitude experiencial e participação da criança para existir qualidade educativa.

Os resultados vão ao encontro da perspetiva de Tonyan e Howes (2003) que salientam que as crianças que frequentam ambientes de elevada qualidade têm uma maior probabilidade de se envolverem em atividades cognitivas enriquecedoras (ex. linguagem, artes...) e menor probabilidade de se envolverem em atividades de motricidade global.

### **5.3.1. Avaliação do Desenvolvimento das Crianças**

O desenvolvimento das crianças envolvidas no estudo foi avaliado através da versão portuguesa da Schedule of Growing Skills II (SGS-II); trata-se de um instrumento referenciado à norma, uma vez que estabelece 'idades de desenvolvimento' correspondentes a determinados intervalos de pontuação obtidos por utilização da SGS-II; o utilizador compara então essas 'idades de desenvolvimento' com a idade cronológica da criança, para aferir do significado dos dados obtidos, nomeadamente, se existe ou não um atraso de desenvolvimento.

No anexo 2 pode ver-se a folha de registo dos dados recolhidos por utilização da SGS-II, em dois momentos/fases, antes e após a intervenção; no primeiro, com o objetivo de estabelecer a linha de base e fazer o diagnóstico da situação, em termos de desenvolvimento das crianças, para uma mais contingente intervenção; no segundo, para identificar a eventual mudança ocorrida, expectavelmente em resultado da intervenção realizada.

A investigadora assumiu um papel de observadora participante (Ludke & André, 1986) durante a tarefa de recolha de dados para avaliação do desenvolvimento das crianças.

Devido ao facto de as idades das crianças envolvidas no estudo serem superiores a um ano de idade, não foram utilizadas as subescalas de competências no domínio do controlo postural passivo e do controlo postural ativo, uma vez que estas se desenvolvem nos primeiros meses de vida, até um ano, e que as crianças participantes no estudo não apresentavam sinais de perturbações da motricidade.

Nos Quadros 18 e 19 apresentam-se os dados resultantes da avaliação do desenvolvimento das duas crianças que frequentavam o contexto de creche.

O Quadro 18 contém os dados relativos à criança C1, do sexo masculino, com 35 meses na fase 1 e 37 meses na fase 2; apresenta-se a pontuação obtida e a respectiva correspondência em idade de desenvolvimento (em meses).

**Quadro 18 - Desenvolvimento de C1, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação**

Áreas	Escala	Fases	Pontuação	Idade de desenvolvimento (meses)
Áreas de Competências	Controlo postural passivo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Controlo postural ativo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Locomotoras	Fase 1	17	48
		Fase 2	17	48
	Manipulativas	Fase 1	24	48
		Fase 2	24	48
	Visuais	Fase 1	18	36
		Fase 2	18	36
	Audição e linguagem	Fase 1	15	30
		Fase 2	15	30
	Fala e linguagem	Fase 1	18	36
		Fase 2	20	48
	Interação social	Fase 1	20	36
		Fase 2	20	36
	Autonomia pessoal	Fase 1	17	36
		Fase 2	18	48
	Cognitivas	Fase 1	27	36
		Fase 2	28	48

A análise do Quadro 18 evidencia que C1, tinha na primeira fase, 35 meses de idade, e na segunda, 37 meses; tinha em ambos os momentos, elevadas competências locomotoras - pontuação 17 [correspondente a 48 meses de idade de desenvolvimento (ID)] e manipulativas (pontuação 24, também correspondendo a 48 meses de ID). Ao nível das competências visuais (pontuação 18) e interação social (pontuação 20) evidencia-se resultados ao nível dos 36 meses em ambas as fases, situando-se portanto dentro dos padrões esperados para a sua idade cronológica (havia apenas uma diferença de um mês, no segundo momento de avaliação).

Os resultados revelam ainda que, entre a primeira e a segunda fase, C1 teve uma evolução muito acentuada nas competências de fala e linguagem, autonomia pessoal, e cognitivas, pontuando valores que correspondiam a 36 meses na primeira fase e 48 meses na segunda – portanto, um valor muito superior à idade cronológica da criança.

O desempenho na área de competências da audição e linguagem (pontuação 15 em ambos os momentos de observação/avaliação) revelou-se a mais preocupante, uma vez que se situava ao nível dos 30 meses, ou seja, uma linha abaixo da sua idade cronológica. Esta era, claramente, a área fraca desta criança e foi por isso a que mereceu uma atenção especial durante a intervenção.

No Quadro 19, apresentam-se os dados relativos a C2, um menino com 30 meses de idade na primeira fase de observação/avaliação, e 33 na segunda.

**Quadro 19 - Desenvolvimento de C2, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação**

Áreas	Escala	Fases	Pontuação	Idade de desenvolvimento (meses)
Áreas de Competências	Controlo postural passivo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Controlo postural ativo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Locomotoras	Fase 1	15	36
		Fase 2	16	36
	Manipulativas	Fase 1	19	30
		Fase 2	19	30
	Visuais	Fase 1	17	36
		Fase 2	17	36
	Audição e linguagem	Fase 1	15	30
		Fase 2	15	30
	Fala e linguagem	Fase 1	16	30
		Fase 2	18	36
	Interação social	Fase 1	19	30
		Fase 2	20	36
	Autonomia pessoal	Fase 1	16	36
		Fase 2	16	36
	Cognitivas	Fase 1	22	30
		Fase 2	22	30

A análise do Quadro 19 clarifica que C2 apresentava competências superiores no mesmo nível das esperadas de uma criança da sua idade, em todas as subescalas de desenvolvimento propostas pela SGS-II, sendo claramente as suas áreas fortes, a locomoção, visão e autonomia pessoal, com pontuações correspondentes a 36 meses de ID, em ambos os momentos. Também no que concerne às competências de fala e linguagem e interação social observa-se um incremento dos resultados, passando de 30 meses de ID na primeira fase, para 36 meses na segunda, portanto, com uma ID superior em três meses à sua idade cronológica.

Finalmente, sobressaem as áreas fracas, apelando à nossa intervenção: as competências manipulativas, audição e linguagem, e cognitivas, com pontuações correspondentes a 30 meses de idade em ambas as fases. Sublinham-se ainda que, apesar de se evidenciarem sinais positivos, no decurso da intervenção, não foram suficientes para colocar a criança no nível de desenvolvimento seguinte/mais elevado, sugerindo a necessidade de um investimento mais prolongado no tempo e partilhado por todos os intervenientes que faziam parte da sua vida (refere-se aos adultos do centro de emergência/acolhimento que constituía, ao tempo, o lar desta criança, bem como aos adultos da creche em geral).

Os Quadros 20 e 21 apresentam os dados que ilustram o desenvolvimento das duas crianças do contexto de JI, nos dois momentos de observação/avaliação.

O Quadro 20 refere-se à criança C3, do sexo feminino, com 58 meses de idade na fase 1 e 60 na fase 2.

**Quadro 20 - Desenvolvimento de C3, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação**

Áreas	Escala	Fases	Pontuação	Idade de desenvolvimento (meses)
Áreas de Competências	Controlo postural passivo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Controlo postural ativo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Locomotoras	Fase 1	20	60
		Fase 2	20	60
	Manipulativas	Fase 1	26	48
		Fase 2	26	48
	Visuais	Fase 1	18	36
		Fase 2	19	48
	Audição e linguagem	Fase 1	19	48
		Fase 2	19	48
	Fala e linguagem	Fase 1	20	48
		Fase 2	22	60
	Interação social	Fase 1	23	48
		Fase 2	23	48
	Autonomia pessoal	Fase 1	20	48
		Fase 2	22	60
	Cognitivas	Fase 1	28	48
		Fase 2	28	48

O quadro anterior sugere que C3 apresentava necessidades especiais, exigindo-se uma intervenção específica para promoção do seu desenvolvimento.

Como área forte, evidenciam-se claramente as competências locomotoras, com um ID de 60 meses em ambos os momentos de avaliação, sendo superior em dois meses à sua idade cronológica no primeiro, e igual no segundo.

Relevam-se especialmente os resultados obtidos nas subáreas da fala e linguagem, e da autonomia pessoal, em que se regista uma diferença de 12 meses na ID entre a primeira e a segunda avaliação; ao passo que, na primeira avaliação, havia um atraso de 10 meses em relação à idade cronológica, na segunda, a criança evidenciava competências/desenvolvimento correspondentes ao esperado para a sua idade cronológica (60 meses).

Preocupantes foram os resultados obtidos nas áreas de competências manipulativas, de interação e linguagem, de interação social e cognitivas, que se situaram, em ambos os momentos de avaliação, nos 48 meses; não houve, portanto, evidência de impacto da intervenção ao nível do desenvolvimento da criança, nestas áreas. Já na área das competências visuais, parecem situar-se as maiores dificuldades da criança, que no primeiro momento de avaliação se situava nos 36 meses – portanto, 22 meses abaixo do esperado para uma criança da sua idade cronológica – e no segundo

momento, apesar de ter feito uma evolução notável, exibindo as competências correspondentes a 48 meses de ID, estava ainda 12 meses abaixo do esperado para uma criança da sua idade.

A combinação destes atrasos sugere efetivamente a possibilidade de existirem problemas mais generalizados ao nível do desenvolvimento. Esta é uma hipótese confirmada pelos resultados obtidos na área de competências cognitivas (pontuação 28) em que a criança apresentou um desempenho ao nível dos 48 meses, um intervalo abaixo da sua idade cronológica. Na verdade, neste instrumento, as competências cognitivas são consideradas como que ‘transversais’ em relação a todo o desenvolvimento, só sendo registadas se se verificarem atrasos nas outras áreas, que ‘vertem’ para esta, determinadas competências, devidamente assinaladas nos formulários de registo e manual de utilização da SGS-II.

No Quadro 21 apresentam-se os dados relativos a C4, que era do sexo masculino e contava 58 meses de idade na fase 1 e 60 (meses de idade) na fase 2.

**Quadro 21 - Desenvolvimento de C4, segundo a SGS-II, em dois momentos de avaliação**

Áreas	Escala	Fases	Pontuação	Idade de desenvolvimento (meses)
Áreas de Competências	Controlo postural passivo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Controlo postural ativo	Fase 1	Não foram avaliadas	—
		Fase 2		
	Locomotoras	Fase 1	20	60
		Fase 2	20	60
	Manipulativas	Fase 1	28	60
		Fase 2	28	60
	Visuais	Fase 1	19	48
		Fase 2	19	48
	Audição e linguagem	Fase 1	21	60
		Fase 2	21	60
	Fala e linguagem	Fase 1	22	60
		Fase 2	22	60
	Interação social	Fase 1	24	60
		Fase 2	24	60
	Autonomia pessoal	Fase 1	23	60
		Fase 2	23	60
	Cognitivas	Fase 1	33	60
		Fase 2	33	60

Da análise do Quadro 21 destaca-se que, nas escalas de competências locomotoras (pontuação 20), manipulativas (pontuação 28), audição e linguagem (pontuação 21), fala e linguagem (pontuação 22), interação social (pontuação 24), autonomia pessoal (pontuação 23) e cognitivas (pontuação 33), a criança C4 evidenciou competências que a colocaram ao nível dos 60 meses de idade (idade cronológica) em ambas as fases, o que representava, na primeira fase, um nível superior em dois meses à sua idade cronológica e, na segunda fase, um nível equivalente à sua idade cronológica.

O desempenho da criança C4 na área de competências visuais (pontuação 19) situava-se ao nível dos 48 meses em ambas as fases, ou seja, um intervalo abaixo da sua idade cronológica, o que indicava um ligeiro atraso, explicado por um problema de saúde que a criança apresentava.

## Conclusões e Recomendações

O desenvolvimento das crianças é um processo complexo e os múltiplos contextos onde crescem são o alimento que necessitam para crescer e se desenvolver em toda a sua plenitude. Importa pois, equacionar as circunstâncias da infância que podem dificultar os processos de desenvolvimento e bem-estar humano durante as primeiras idades, e as que podem estimular as suas competências, assegurando-lhes condições facilitadoras de bons níveis de implicação e bem-estar emocional (Santos, 2007).

Na prática educativa tradicional em educação de infância observa-se uma intervenção centrada no adulto, onde o currículo é desenvolvido com atividades essencialmente dirigidas por ele, com tarefas iguais para todos, sem a preocupação de atender às reais necessidades das crianças, de *cada* criança. Sendo assim, é fundamental que o currículo seja mais orientado para a criança e menos para a aprendizagem (Laevers, 1994): a criança perspectivada enquanto participante, alguém competente, capaz, dinâmico e com especificidades que devem ser auscultadas e correspondidas.

Também Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015) referem que “não é tanto a quantidade de estímulos que interessa, mas sim a sua qualidade, a articulação dos mesmos com as especializações hemisféricas e o respeito pelo nível (de partida) de desempenho de cada criança” (p. 55).

De acordo com Freitas-Luís, Andrade e Santos (2015) “uma intervenção adequada e de qualidade, à luz de uma atitude experiencial, implica explorar no quotidiano educativo três conceitos essenciais – atenção, respeito e confiança no seu valor intrínseco” (p. 539). De facto, uma intervenção educativa de qualidade exige que o educador seja detentor de *knowledge base* (García, 1999), isto é, que possua um conhecimento profissional que inclua o saber pedagógico, o saber-fazer e o porquê fazer. Exige, para além disso, a reflexão sobre o espaço que se oferece à criança para poder *respirar*, agir e participar de forma plena.

A reflexão e avaliação sobre a ação do educador no desenvolvimento e aprendizagem da criança pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997). Gaspar (2005) reforça que “avaliar é tomar consciência para adaptar” (p. 55), ou seja, é indispensável existir sintonia com a criança, recolher informação sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, utilizar a informação para apoiar a aprendizagem. Ao executar este exercício reflexivo, e numa perspetiva experiencial, o profissional compreende o que é experienciado e vivenciado no contexto; focaliza-se nas experiências e no vivido das crianças; confia no seu valor intrínseco, na sua competência para aprender, para se envolver em atividades e tarefas conducentes a um nível mais elevado de compreensão e intervenção no mundo; atende às suas necessidades e interesses; procura saber como é que a criança se sente (BEE) e a forma como



se encontra envolvida nas atividades (I). Posteriormente avalia os *resultados* observando os produtos e os efeitos da aprendizagem no desenvolvimento das crianças.

É fundamental uma atitude atenta e interveniente do educador: saber ouvir, questionar as crianças, levá-las a questionar-se, confrontá-las com diferentes pontos de vista (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015).

A investigação desenvolvida, para além de ter contribuído para o aprofundamento das questões inicialmente delineadas para a investigação, procurou também constituir-se uma oportunidade de sensibilização aos leitores para a importância do desenvolvimento de uma intervenção que inclua a experiência interna da criança como ser participante no quotidiano, alicerçada numa abordagem experiencial, buscando a emancipação do sujeito. Para além disso, procurou oferecer aos profissionais envolvidos, uma oportunidade para reflexão e autoavaliação, bem como, apoio (pela investigadora) no desenvolvimento de uma intervenção centrada na criança. Permitiu ainda um questionamento constante, corrente aliada ao pensamento sistematizado, ou seja, “sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, (...) permanecerá atrelado ao seu quotidiano” (Libâneo, 2001, pp. 27-28).

No âmbito do estudo, em conversas informais com as educadoras, estas referiram que exploraram as relações e interações entre as crianças e estiveram mais atentas ao modo como eram experienciadas pelas mesmas. O estudo de Estrela (2008) é um exemplo de investigação que sublinha a importância das relações. A mesma autora refere que o educador, enquanto elemento responsável pelo desenvolvimento do currículo, não pode ignorar a qualidade das interações entre as crianças. Realça-se igualmente que as educadoras referiram ter, no final do processo, perceções diferentes do seu papel e do modo como atuavam.

Nas palavras de Góis e Portugal (2009), as várias “intervenções que o adulto realiza ao longo do dia, nas diferentes interações com a criança, constituem uma variável fundamental” (p. 217). Também o estudo de Laevers (1997) conclui que a estimulação das intervenções do adulto constitui um fator decisivo na qualidade dos contextos. Considerando-se o estudo empírico pode ainda referir-se que as intervenções desenvolvidas foram os pilares para construir a qualidade da ação e do envolvimento das crianças nas atividades experienciadas: centradas nas crianças e na sua individualidade; atentas ao vivido e à experiência interna da criança. O adulto colocou-se no ‘lugar da criança’ e viu a realidade a partir do seu olhar (Laevers, 2008); respeitou os ritmos, interesses e necessidades das crianças; as crianças exerceram autonomia e liberdade de escolha; houve flexibilização do currículo.

Para além disso, realça-se que as intervenções desenvolvidas ao longo do estudo empírico contribuíram para a valorização da opinião e das ideias das crianças, tal como faz referência a

abordagem experiencial. Sendo assim, procurou-se olhar a partir do que é específico da criança: do seu poder de imaginação, da sua fantasia e enquanto produtora de cultura (Barbosa, 2004); da criança “enquanto intérprete, interlocutora e autora do processo educativo” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015).

A qualidade educativa requer portanto que, por um lado, o educador desenvolva uma confiança genuína nas capacidades da criança, com entusiasmo, empenho e disponibilidade; por outro, que desenvolva competências de descoberta dos seus interesses e necessidades, visando sempre a sua autonomia e participação. Sendo assim, a investigação desenvolvida conclui que o estilo do adulto assume um papel imprescindível para a definição da qualidade da oferta educativa; e influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e consequentemente o envolvimento e a implicação (Marchão, 2012).

A investigação realizada revela também a importância do adulto valorizar o desenvolvimento e as características das crianças e nortear a prática educativa nos três pilares do esquema do templo assente na abordagem experiencial: *estimulação* – enriquecer o meio com novos e diversificados materiais, atividades e estratégias para estimular as crianças; *encorajamento da livre iniciativa/autonomia da criança* – estimular a segurança das crianças, explicar as rotinas e regras da sala e oferecer espaço para exercerem autonomia e liberdade individual; e *diálogo experiencial (sensibilidade)* – desenvolver uma relação sensível, calorosa e atenta às necessidades emocionais e desenvolvimentais das crianças.

A sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia da criança constituem os pilares dos processos desenvolvimentais e de libertação emocional em que assenta a emancipação da criança e o seu desenvolvimento pessoal e social. Estes pilares constituem ainda um alicerce na interação adulto-criança em contexto educativo (Bruner, 1966; Vygotsky, 1978; Donaldson, 1978; Rogers, 1983; Athey, 1990).

Os estudos Cost, Quality & Outcomess Study e NICHD Study of Early Child Care indicam que quando os cuidados educativos que as crianças recebem são sensíveis e estimulantes, as mesmas evidenciam níveis mais elevados de capacidades cognitivas e sociais (Burchinal & Cryer, 2003). Desta forma, quanto mais ricas forem as oportunidades de interação proporcionadas às crianças, maior será o seu desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, é fundamental que o educador “reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (Kramer, 1993, p. 37).

É nos contextos de creche e jardim-de-infância que as crianças vão obter aquilo que necessitam e que têm direito: o afeto e o carinho. A investigação realizada revela também que os cuidados educativos são essenciais para compensar o afeto e os cuidados que as crianças têm

direito a receber e que a família não é capaz de lhe oferecer (Gil, 2005). É, ainda, imprescindível que os profissionais encontrem estratégias de atuação junto das famílias para encontrar soluções que minimizem ou terminem com os fatores de risco que afetam o BEE das crianças (Gil, 2005).

O uso dos instrumentos de análise e avaliação adotados no estudo permitiu aos educadores, a par com a avaliação e monitorização da qualidade da intervenção educativa, definir quais as crianças que se encontravam em sofrimento emocional e que necessitavam de uma intervenção educativa mais diferenciada. Numa análise focalizada nos processos de construção partilhada das experiências de aprendizagem, onde as vozes e os olhares das crianças proporcionam modos diferenciados de ação e onde as preocupações dos adultos confluem no sentido de responder aos interesses e necessidades ao nível físico, emocional e cognitivo. Será urgente apoiar os educadores na procura e aplicação de outros saberes e alternativas, num processo participativo, democrático e transparente.

O contexto educativo deverá ser um contexto rico e estimulante que desperte na criança a curiosidade e o desejo de aprender (Ministério da Educação, 1997). A organização do contexto constitui uma componente importante para a explicação dos níveis de BEE e I, considerando a abordagem educativa. O contexto pode trazer implicações para a livre iniciativa e espontaneidade das crianças, para a sua criatividade e realização individual e do grupo.

Nas palavras de Vasconcelos (2000 citado por Marchão, 2012), os educadores de infância são *tecelões* “que vão cruzando os fios das várias coordenadas necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem que devem refletir os valores, a cultura e o conhecimento” (p. 37). Os educadores devem evitar um ambiente desagradável e uma educação coletiva. Devem, assim, criar espaços que respeitem a individualidade da criança e que tenham em conta o seu próprio ritmo (Coelho, 2004). Os resultados do estudo espelham a criança como parceiro central do processo, apelando frequentemente à sua colaboração ativa, à sua curiosidade e interesse, no sentido de formar o espírito da criança (Vasconcelos, 2015). De acordo com a linha de pensamento do mesmo autor, procurou-se ensinar o menos possível, fazendo com que a criança descobrisse o mais possível.

As dificuldades emocionais das crianças em acolhimento em instituição são um problema crescente (Silva & Gaspar, 2013). Kerman, Wildfire e Barth (2002) afirmam que estas crianças ou jovens precisam de suporte neste período significativo da vida, especialmente dos seus cuidadores. Os resultados da investigação de Silva e Gaspar (2012) clarifica que os cuidadores que receberam intervenção revelaram mais atitudes de empatia; foi observada uma melhoria das práticas educativas positivas e decréscimo das práticas negativas (ex. ordens negativas, críticas) numa tarefa de observação; observaram-se menos comportamentos negativos nas crianças que receberam intervenção.

O estudo empírico pretendeu promover uma melhor adaptação das crianças com dificuldades emocionais tendo em conta os seus contextos de vida e visando uma melhor integração na creche e II, através de intervenções e interações adequadas. Hofmann (2012) reforça esta ideia referindo que “as crianças não aprendem sozinhas. Aprendem interagindo com as pessoas e com os objetos de exploração que estejam disponíveis no seu contexto social e educacional” (p. 256).

Sublinha-se ainda que os resultados do estudo espelham que, em alguns momentos, observaram-se comportamentos de vinculação paradoxal, ou seja, a perda dos adultos de referência desencadeou insegurança. Em determinados momentos a criança estava no colo de um adulto e depois rejeitava-o. Via o adulto como ameaça porque “*outro adulto me pode abandonar*”. A intervenção considerou o suporte do adulto como prioridade para ajudar as crianças a construírem relações positivas (seguras, calorosas, afetivas). Também os relacionamentos com os outros, a possibilidade de sucesso nas atividades parecem proporcionar a proteção e oportunidades necessárias para que desenvolva sentimentos de confiança, possibilidade de organizar vivências e reconstruir relações saudáveis no futuro (Andrade & Santos, 2011). Assim, o estudo evidencia que a vinculação seletiva que as crianças desenvolveram com os adultos permitiu desenvolver um modelo interno de segurança e bem-estar emocional necessários ao seu desenvolvimento.

A educação de infância é um contexto onde todas as crianças têm o direito de poder experienciar um nível elevado de BEE e onde todas as áreas de desenvolvimento devem estar envolvidas nas atividades disponíveis, motivando a implicação, pois se ela existir, garante-se que todas as potencialidades das crianças serão otimizadas (Laevers, 2008a). Procurou-se, assim, promover o *empowerment* da criança no contexto (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) – experienciar um sentimento de pertença, aceitação, envolvimento, motivação, interesse e fascínio, abertura a estímulos e intensidade da experiência, satisfação profunda e exploração de oportunidades de ação diversas. Laevers (1994) enfatiza a importância da criança experienciar envolvimento e bem-estar emocional nos processos de realização, por outras palavras a emancipação do sujeito.

De acordo com a investigação desenvolvida, valorizou-se a escuta ativa da criança: confiar no seu valor e competências para expressão de voz e de *agência* (Oliveira-Formosinho, 2007). A criança sentiu-se ativa e com poder, expressou as suas ideias e emoções, implicando-se e envolvendo-se nas atividades.

Considerando-se o estudo empírico, pode ainda referir-se que os níveis de envolvimento variam com a estruturação do ambiente educativo, o número e tamanho das áreas, a organização do jogo e dos materiais, o estabelecimento de regras em cada área, a acessibilidade das atividades e materiais adequados (Almqvist, 2006; Howes & Smith, 1995; Kontos et al., 2002; Kontos & Keyes, 1999; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997), as interações sociais (Almqvist, 2006; Howes &

Smith, 1995; Howes & Stewart, 1987; Raspa, McWilliam & Ridley, 2001) e com a implicação e interesse do educador nas atividades.

A investigação levada a cabo torna evidente que as crianças revelaram envolvimento, bem-estar emocional e desejo de compartilhar o conhecimento relacionado com as suas experiências quando desempenharam o papel principal na ação e nos processos que a ação envolveu. O estudo realça a responsabilidade atribuída às crianças e que quando lhes são proporcionados contextos de livre iniciativa, os seus níveis de envolvimento ou implicação revelam-se mais elevados. Desta forma, o BEE e I assumem-se como indicadores da qualidade do contexto educativo, sendo através deles que o educador pode avaliar, planear e refletir sobre a sua ação, bem como desenvolver pontos de ação (intervenção) para a melhoria da qualidade.

No decorrer da investigação procurou-se, sempre que possível, atender à experiência interna das crianças e ao seu vivido. Uma atenção sensível a si e aos outros constituiu a atitude experiencial que sustentou o presente estudo. Crê-se que a prática educativa sustentada na abordagem experiencial terá sido o *motor* do aumento dos níveis de BEE e I da primeira para a segunda fases de observação. Este aumento deve-se à prática centrada na escuta ativa da criança; à oferta de oportunidades de livre iniciativa; ao acompanhamento individualizado; à organização de situações de aprendizagem em pequenos grupos a quem foi proposta, por exemplo, a resolução de problemas reais do contexto.

A abordagem experiencial, baseada no questionamento do adulto e em tomar como referência o currículo a ser desenvolvido no contexto educativo, o ponto de vista da criança, com especial enfoque na análise das oportunidades de livre iniciativa que lhe são oferecidas, na oferta de atividades individuais e de acompanhamento individualizado, constitui, do nosso ponto de vista, um excelente enquadramento para a ação do educador.

A investigação desenvolvida, apesar de ser um trabalho em construção e inacabado, poderá servir como exemplo de trabalho a desenvolver na creche e JI frequentados por crianças em acolhimento institucional, servindo como suporte de uma prática reflexiva (antes, durante e após a ação) e de qualidade.

Este trabalho enfatiza a importância do envolvimento, conceito desenvolvido por Laevers (1994), que traduz a qualidade da atividade humana e é caracterizado por concentração, persistência, elevado nível de motivação, satisfação, fluxo de energia... O mesmo autor defende que as crianças que alcançam o estado de envolvimento investem bastante energia e são impulso ao ímpeto exploratório, o que leva a criança a ser capaz de operar num nível mais elevado.

### **Implicações para a prática pedagógica**

Ao concluir este estudo, considera-se oportuno sensibilizar os educadores na procura e aplicação de outros saberes e alternativas, num processo participativo, democrático e transparente.

Para além da sensibilização, é fundamental dar suporte à intervenção do educador, no âmbito da abordagem experiencial, que envolva a escuta das vozes das crianças, no bem-estar e livre iniciativa das crianças, e onde as preocupações dos adultos confluem no sentido de responder às respetivas necessidades e interesses das crianças.

### **Limitações do estudo**

Ao terminar esta investigação enunciam-se algumas limitações que surgiram ao longo das fases do estudo empírico e outras no percurso investigativo.

Relativamente às fases do estudo destaca-se que as crianças permaneceram pouco tempo na instituição de acolhimento e, naturalmente, também na creche e no jardim-de-infância. A investigação poderia ter sido mais rica se as crianças permanecessem mais tempo na instituição e se a permanência da investigadora tivesse sido mais alargada. No entanto, a investigadora mergulhou o mais que pôde durante as fases de investigação no sentido de dialogar com as crianças e estar presente em todos os momentos.

Bairrão (1998, 2004) salienta a importância de promover a qualidade nas estruturas pré-escolares, com interações sociais, cognitivas e emocionais onde se vão estabelecer trocas bidirecionais. O estudo realizado evidencia que a relação de afeto entre a investigadora e as crianças, ainda que por pouco tempo, foi preferível do que não a ter. A investigadora ofereceu uma relação de confiança e prazer; promoveu o desenvolvimento socio-emocional, interações recíprocas, estimulantes e empáticas (Portugal, 1997). Estas interações revelam um efeito positivo nos sujeitos.

Realça-se, igualmente, que a creche e o jardim-de-infância se situavam em dois edifícios completamente diferentes, pelo que isto apresentou uma limitação no cumprimento rigoroso da calendarização e do tempo de permanência da investigadora em cada contexto.

Quanto às limitações que surgiram ao longo do processo investigativo destaca-se a escassez de estudos em Portugal sobre a problemática estudada.

No que concerne à presença da investigadora, esta exerceu algum efeito no comportamento das crianças, apesar de todos os cuidados tomados.

Observou-se, continuamente, que quando a educadora de apoio entrava nas salas (tanto no contexto de creche como de JI) interrompia as atividades em que as crianças estavam envolvidas. Consequentemente influenciava o nível de implicação das mesmas nas atividades.

## **Futuras investigações**

Os resultados do estudo revelam-se um contributo valioso para a reflexão sobre a abordagem experiencial face às crianças em dificuldades emocionais.

Na investigação reforça-se a ideia de que o estilo do adulto e o ambiente em que ocorrem as aprendizagens contribuem para o bem-estar emocional e implicação das crianças. Representam, ainda, um suporte imprescindível ao desenvolvimento e aprendizagem equilibradas. Constatou-se, igualmente, que o exercício de autonomia aumentou quando se promoveu verdadeiramente a participação da criança. A presença dos adultos envolvidos no estudo permitiu que as crianças se sentissem escutadas e valorizadas, aumentando o BEE e I nas atividades desenvolvidas.

Assim, considerando-se a escassez de estudos neste âmbito, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações:

- Repetir o estudo com outros participantes, de modo a corroborar ou revogar os resultados obtidos;
- Repensar os contextos de institucionalização;
- Refletir sobre a intervenção educativa dos educadores à luz da abordagem experiencial;
- Replicar os resultados do estudo em amostras de dimensões maiores de forma a responder a outras questões de investigação e que possibilite outro tipo de análise;
- Compreender se a presença/visita dos pais influencia o desenvolvimento da criança e a sua estabilidade emocional;
- Compreender o que está por trás das reações emocionais para ajudar as crianças a lidarem com as frustrações e desapontamentos da vida (Gaspar & Seabra-Santos, 2010);
- Desenvolver respostas sociais e educacionais para crianças com problemas emocionais (Gaspar, 2010);
- Desenvolver um programa de intervenção parental, por exemplo o programa ‘Anos Incríveis’ proposto por Webster-Stratton (2010) e desenvolvido em Portugal por Gaspar e Santos (2010).

A investigadora conversa com C3.

*C3 – Vais embora?*

*Investigadora – Sim, vou para casa.*

*C3 – Então vou contigo até à porta.*

*Investigadora – Mas que bom. Muito obrigada.*

C3 dá a mão à investigadora e acompanha-a à porta.

*C3 – Chega-te aqui! Quero abraçar-te!*

A investigadora coloca-se ao nível da criança e esta abraça-a com força.

*C3 – Gosto muito de ti!*

*Investigadora – Eu também gosto muito de ti e de todos os meninos.*

*C3 – Um dia quando for grande vens buscar-me e fazes-me a depilação?*

*Investigadora (sorrindo) – Sim. Eu venho buscar-te. Até logo!*

*C3 – Adeus!*

A criança observa os passos da investigadora a ausentar-se. No seu rosto caem algumas lágrimas.





## Referências Bibliográficas

- Ackerman, B. P., Izard, C. E., Schoff, K., Youngstrom, E. A. & Kogos, J. (1999). Contextual risk, and problem behaviors of six and seven year old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 14415-1427.
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachment beyond infancy. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in preschool years* (pp. 463-488). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M., Bell, S. & Stayton, D. (1979). Individual differences in Strange Situation behavior of one year olds. In H. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations*. London: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). “Dilemas” do jovem investigador. Dos “dilemas” aos problemas. In P. Costa, F. Neri de Souza, & D. Neri de Souza (Orgs.) (2014), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 103-124). Ludomedia.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. 3.<sup>a</sup> Ed. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alberto, I. (2002). "Como pássaros em gaiolas"? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado, & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes*. Coimbra: Quarteto.
- Alberto, I. (2004). *Maltrato e trauma na Infância*. Coimbra: Almedina.
- Aldgate, J., & Statham, J. (2001). *The children act now: Messages from Research*. London: The Stationery Office.

- Alexandre, D., & Vieira, M. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 2, 207-217.
- Almeida, I., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A., Portugal, G., Santos, P., Serrano, A. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 1, pp. 83-98.
- Altoé, S. (1990). Internato de menores: Educar para (de)formar? *Fórum Educacional (Rio de Janeiro)*, 14, 50-76.
- Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estúdios sobre educación*, 11, 9-25.
- Amado, J. (2007). Angústias, dilemas e práticas docentes perante alunos em risco... *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 121-142.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de análise dos dados. In J. Amado (2013), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 299-352). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Amaral, P. (1998). Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In T. M. Kishimoto, *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneiras.
- Amaral, I., & Martins, P. C. (2014). Os problemas de comportamento das crianças em Centros de Acolhimento Temporário. Um contributo para a compreensão da realidade portuguesa. In M. Calheiros, & M., Garrido, *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 49-76). Lisboa: Edições Sílabo.
- Andrade, S., Santos, P., & Costa, A. P. (2014). Crianças em acolhimento institucional: Bem-Estar Emocional e Implicação. In Costa, A. P., Reis, L. P., Neri de Souza, F. & Luengo, R. (Ed.). *Atas do 3.º Congresso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa* (pp. 235-241). Badajoz, Espanha: Universidad de Extremadura, 14-16 de julho (ISBN: 978-972-8914-48-6).
- Andrade, S., & Santos, P. (2011). A abordagem experiencial em educação de infância: crianças em acolhimento institucional. *Atas XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 69-75). Instituto Politécnico da Guarda, Volume IV, 30 de junho a 2 de julho.
- Anglin, J. (2003). *Pain, normality and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- APA (2000). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi.
- Arnet, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.

- Arpini, D. (2003). *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. São Paulo: EDUSC.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, Mass: Human Resource Development Press.
- Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children: A Parent-Teacher Partnership*. London: Paul Chapman.
- Attar-Schwartz, S. (2008). Emotional, behavioral and social problems among Israeli children in residential care: A multi-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 30 (2), 229-248.
- Axford, N., & Little, M. (2004). *Meeting needs or protecting rights: Which way for children services?* Totnes: Dartington Social Research Unit.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (2004). *Reflexões sobre o Decreto-Lei: armadura conceptual implicações práticas*. Comunicação apresentada no EU – FIPSE – International Program in Early Childhood Intervention, Suécia, Universidade de Malardalen Hogskola, em Vasteras.
- Bairrão, J., Leal, T., Fontes, P., Gamelas, A. M., Alves, M. J. & Grego, T. (2002). *Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar: Implementação de um estudo de investigação/intervenção (1ª fase)*. Relatório final enviado à Fundação Calouste Gulbenkian. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.
- Bairrão, J., Leal, T., Lima, I. A., & Morgado, R. (1997). Educação Pré-Escolar. In Ministério da Educação (Eds.). A evolução do sistema educativo PRODEP. *Estudos temáticos, vol. II*, Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Baker, A., & Manfredi, L. (2004). Relationships, the Heart of Quality Care. Creating Community among Adults in Early Care Settings. *National Association for the Education of Young Children*, Washington, DC.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (L. A. r. e. A. Pinheiro, Trans. 3.ª Edição, ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3.ª ed. Lisboa: Edições 70.
- Barron, I., & Holmes, R. (2005). Aspects matter. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (1ª ed., pp. 13-30). Berkshire: Open University Press.
- Barros, S. A. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.

- Bellman, M., Lingam, S., & Windsor, A. (1996). *Schedule of Growing Skills II*. London: NFER-NELSON.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bennett, J. (2004). *Starting Strong Curricula and Pedagogies: Five curriculum outlines*. OECD: Childhood Education and Care.
- Berger, M. (1998). *A criança e o sofrimento da separação*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Bertacchi, J. (1996). Relationship-based organizations. *ZERO TO THREE*, 17(2) 1-7.
- Black, K., Jaeger, E., McCartney, K., & Crittenden, P. (2000). Attachment models, peer interaction behavior, and feelings about the self: Indications of maladjustment in dismissing/preoccupied (Ds/E) adolescents. In P. Crittenden, & A. Claussson (Eds.), *The Organization of Attachment Relationships: Maturation, Culture and Context* (pp. 300-324). New York: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boris, N., & Zeanah, C. H. (1999). Disturbances and disorders of attachment in infancy: An overview. *Infant Mental Health Journal*, 20 (1), 1-9.
- Bouchard, J. M. (1997). Partenariado: A família, a escola e os serviços para pessoas com dificuldades... In A. Rodrigues-Lopes (Org.), *Problemática da família: contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade atual. Atas da conferência internacional sobre a problemática da família* (pp. 82-104). Viseu: Instituto Superior Politécnico.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Genève: O.M.S.
- Bowlby, J. (1951/1995). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1969). *Apego e perda: Apego* (vol.1). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1969/1993). *Perda – tristeza e depressão*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1973). *Apego e perda: Separação* (vol.2). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (2002). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. Lisboa: Martins Fontes.
- Bravo, A, & Del Valle, F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residências de protección. Un análisis comparativo com población normativa. *Psicothema*, 15 (1), 136-142.
- Bravo, A., & Del Valle, F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 42-52.
- Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight* (expanded ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), 3-35.
- Bretherton, I. (1991). The roots and growing points of attachment theory. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.
- Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, L., & Munholland, K. (1999). Internal working models in attachment relationships: a construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. S. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 287-309). Heidelberg and New York: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187-249). Greenwich, CT: Jason Aronson Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological Systems Theory. In R. Wozniak, & K. Fisher (Eds.). *Specific Environments: Thinking in Contexts*. New Jersey: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Encyclopedia of education*, 3, 1643-1647.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In Friedman, S.L., Wacks, T. D. (Orgs.) *Conceptualization and Assessment of Environment across the life span* (pp. 3-30). Washington D. C: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Development science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of development processes. In: W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> ed. pp. 993-1028). New York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Bruner, J.S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Bullock, R., Little, M., & Millham, S. (1993). *Residential Care: A Review of the Research*. London: HMSO.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Hooper, S., & Zeisel, S.A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: a comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, 36, 793-807.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Byrne, J. G., O'Connor, T. G., Marvin, R. S., & Whelan, W. F. (2005). Practitioner review: The contribution of attachment theory to child custody assessments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 115-127.
- Calheiros, M., Fornelos, M., & Dinis, J. (1993). Portugal. In M. Colton, & W. Hellinckx (Eds.), *Child Care in the EC* (pp. 177-194). Aldershot: Arena.
- Calheiros, M., Garrido, M., Moleiro, C., Rodrigues, L., & Norberto, R. (2005). Programa de residência e apoio à integração de adolescentes. Manuscrito não publicado, Centro de Investigação e Intervenção Social, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa.
- Calheiros, M., M., Graça, J., Morais, I., Mendes, R., Jesus, H., & Garrido, M. V. (2013). Desenvolvimento de um programa de preparação para a vida autónoma para jovens em acolhimento residencial. In Calheiros, M., & Garrido, M., *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 241-294). Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardona, M. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T-C. (2015). Guião de educação género e cidadania: pré-escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carrasco-Ortiz, M. A., Rodriguez-Testal, J. F., & Hess, B. M. (2001). Conduct problems in a sample of institutionalized minors with previous mistreatment. *Child Abuse and Neglect*, 25 (6), 819-839.

- Carvalho, A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In E. Lordelo, A. Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (vol. I, pp. 19-44). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3326-3335), Braga: Universidade do Minho.
- Casas, F. (1993). Instituciones residenciales: hacia donde? In Asociación para la Prevención de los Malos Tratos en la Infancia (Ed.), *III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada* (pp. 29-48), Madrid.
- Casas, F. (n.d.). *Calidade de Vida, Benestar e Intervención Psicosocial*. [referência incompleta].
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research and Intervention*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Center on the Developing Child (2013). *Key concepts*. Harvard University. Retrieved 2 de maio 2016, from <http://developingchild.harvard.edu/>
- Chess, S. (1990). Temperaments of infants and toddlers. In J. R. Lally (Ed.) *Infant/toddler caregiving: A guide to social-emotional growth and socialization*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adapted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1090-1104.
- Cicchetti, D. (1996). Child maltreatment: Implications for developmental theory and research. *Human Development*. vol. 39. 18-39.
- Cicchetti, D., Toth, S. L., & Lynch, M. (1995). Bowlby's dream comes full circle: The application of attachment theory to risk and psychopathology. In T. H. Ollendick & R., J. Prinz (Eds.). *Advances in clinical child psychology* (vol. 17. pp. 1-75). New York. Plenum Press.
- Cicchetti, D., & Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. *Development and Psychopathology*, 6, 533-549.
- CNE, Conselho Nacional de Educação (2010). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Atas seminários. Lisboa.



- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Colca, L., & Colca, C. (1996). Transitional independent living foster homes: A step towards independence. *Children Today*, 24, 7-11.
- Collins, N., & Read, S. (1994). Cognitive representations of attachment: the structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (pp. 53-92). London: Jessica Kingsley Publ.
- Direitos da Criança: Convenção sobre os direitos da criança (1990). Associação portuguesa de famílias numerosas. Retrieved 11 junho 2014, from [http://www.apfn.com.pt/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.htm](http://www.apfn.com.pt/declaracao_universal_dos_direitos_da_crianca.htm)
- Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R., & Powell, B. (1999 & 2000). *Secure and limited circles of security*. Unpublished material, Centre for Clinical Intervention, Spokane, WA, and University of Virginia.
- Cordeiro, M. (2005). Necessidades essenciais de saúde para o bebé, para a criança e para o jovem. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 321-331). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Costa, T.J. M. (1993). *Criança Institucionalizada: proposta de ação*. Belo Horizonte: Editora Cortez.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Craveiro, M. C. (2009). Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2009), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso* (pp. 98-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London: Sage.
- Crittenden, P. (2000). A dynamic-maturational approach to continuity and change in patterns of attachment. In P. Crittenden, & A. Clausson (Eds.), *The Organization of Attachment Relationships: Maturation, Culture and Context* (pp. 343-357). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihayli, M. (1979). The concept of flow. In B. Sutton-Smith, *Play and learning* (pp. 257-273). New York: Gardner.
- Cunha, M. (2007). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo do ensino Básico: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Cyrulnik, B. (2000). *Les Nourritures affectives*. Paris: Odile Jacob.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, A. (2004). *Looking for Spinoza*. Londres: Vintage.
- Damásio, A. (2005). A compreensão dos mecanismos para o desenvolvimento da mente humana - o que há de novo sobre emoções, consciência, memória e linguagem. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 111-121). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- David, T., Goouch, K., & Powell, S. (2005). Research matters. In L. Abbott & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters* (1ª ed., pp. 42-55). New York: Open University Press.
- Day, C., & Midbjer, A. (2007). *Environment and children: Passive lessons from the everyday environment*. Oxford: Architectural Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Devries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classroom, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1953). *Como pensamos* (G. Rangel, Trans. 2 ed.). São Paulo: Biblioteca Pedagógica Brasileira.
- Dewey, J. (1955). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1975). *Interest and effort in education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dixon, J., & Stein, M. (2003). Leaving care in Scotland: the residential experience. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 2, 7-17.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana/Collins.
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of the caregiver state of mind. *Child Development*, 5, 1467-1477.
- Drift, C. (2004). *Encouraging positive behaviour in the early years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dubost, J. & Lévy, A. (2005). Pesquisa-ação e intervenção. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Coord.), *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 304-324). Lisboa: Climepsi Editores.
- Dunst, C. (1995, Junho). Fatores de Risco e Oportunidade com Influência no Comportamento e Desenvolvimento da Criança e do Agregado Familiar. In *IV Encontro sobre Intervenção Precoce*. Conferência realizada no IV Encontro sobre Intervenção Precoce, Coimbra.
- Egeland, B., & Carlson, E. (2004). Attachment and psychopathology. In L. Atkinson (Ed.), *Clinical Applications of Attachment* (pp. 27-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Elicker, J., & Forthner-Wood, C. (1995). Research in review. Adult-child relationships in early childhood settings. *Young Children*, 51, 69-78.
- Ellis, H., Fisher, P., & Zaharie, A. (2004). Predictors of disruptive behavior, developmental delays, anxiety and affective symptomatology among institutionally reared Romanian children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43 (10), 1283-1292.
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> Ed.). Harmondsworth: Penguin Books.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In D. Hicks (Org.). *Discourse, learning, and schooling* (pp. 29-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eshel, N., Daelmans, B., Cabral de Mello, M., & Martines, J. (2006). Public health reviews: Responsive parenting interventions and outcomes. *Bulletin of the World Health Organization*, 84 (12), 991-998.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da oferta educativa na creche*. Tese de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Evans, J. (1996). *Quality in Programming/Best Practices*. Retrieved 15 abril 2013, from <http://www.ecdgroup.com/cn//quality.html>
- Fenichel, E. (2001). From neurons to neighborhoods: What's in it for you? *Zero to Three*, April/May, 8-15.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernández del Valle, J. (n.d.). *Evaluación de programas y calidad de atención en acogimiento residencial infantil. Program evaluation and quality in residential child care*. Retrieved 1 janeiro 2013, from <http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/simp26.pdf>
- Fernández del Valle, J., & Zurita, J. F. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Ferrari, D., & Vecina, T. (2002). *O fim do silêncio na vida familiar. Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Ágora.
- Fischer, L., Ames, E. W., Chisholm, K., & Savoie, L. (1997). Problems reported by parents of Romanian orphans adopted to British Columbia. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (1), 67-82.
- Fisher, K., & Bidell, T. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (vol.1). New York: Wiley.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). Prefácio. In Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.

- Frank, D., Klass, P., Earls, F., & Eisenberg, L. (1996). Infants and young children in orphanages: One view from pediatrics and child psychiatry. *Pediatrics*, 97, 569-578.
- Freire, F. N., & Alexandre, J. D. (2013). Fatores de risco e proteção numa amostra de adolescentes de etnia cigana. In M. Calheiros, & M. Garrido, *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 119-142). Lisboa: Edições Sílabo.
- Freitas-Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 62 (20), abril-junho, 521-541.
- French, G. (2007). *Children's early learning and development: A research paper*. National Council for Curriculum and Assessment, NCCA, Dublin, Ireland.
- Fuertes, M., & Lopes dos Santos, P. (2003). Interação mãe-filho e qualidade da vinculação em crianças com alterações neuromotoras. *Psicologia*, 17, 43-64.
- Gaspar, M. F. (2010). Educação parental e prevenção do risco na infância: resposta milagre ou desafio incitador. In A. Almeida & N. Fernandes (Orgs.), *Intervenção com crianças, jovens e famílias* (pp. 207-224). Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.
- Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2010). *Os anos incríveis: guia de resolução de problemas de pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilibrios.
- Garcia, C., & Magnuson, K. (2000). Cultural Differences as Sources of Developmental Vulnerabilities and Resources. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 94-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcia, R. (2002). *Crianças essas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 76-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds), *Handbook of attachment theory and research*. New York: Guilford.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. (Fundação Calouste Gulbenkian, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1993).
- Giese, S., & Dawes, A. (1999). Child care, developmental delay and institutional practice. *South African Journal of Psychology*, 29 (1), 17-22.
- Gil, G. (2005). As atitudes dos educadores de infância face à integração das crianças em situação de risco. *Innovación Educativa*, 15, pp. 91-108.
- Gil, G., & Diniz, J. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica*, 2, 217-234.

- Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain: A review. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 41 (1), 97-116.
- Glenn, A., Cousins, J. & Helps, A. (2004). *Behaviour in the early years, tried and tested strategies*. London; David Fulton Publishers.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresa*. São Paulo, 35 (2), 57-63.
- Goelman, H. (1988). The relationship between structure and process variables in home and day care settings on children's language development. In R. A. Pence (Ed.), *Ecological Research with children and families. From concepts to methodology*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goffman, E. (1962). *Asylums: Essays on the social situations of mental patients and other inmates*. Chicago: Aldine.
- Goldfarb, W. (1943). Infant rearing and problem behaviour. *American Journal of Orthopsychiatry*, 13, 249.
- Goldfarb, W. (1945a). Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 15, 247-255.
- Goldfarb, W. (1945b). Effects of psychological deprivation and subsequent stimulation. *American Journal of Psychiatry*, 102, 18-33.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jimenez, E. G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe.
- Graham, M. (2005). International Struggles and strategies in improving caregiving/child relationships in group care. *Infant Mental Health Journal*, 26, 93-95.
- Greenberg, L. (1999). Ideal Psychotherapy Research: A study of significant change processes. *Journal of Clinical Psychology*, 55 (12), 1467-1480.
- Greenspan, S. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Groark, C., Muhamedrahimov, R., Palmov, O., Nikiforova, N., & McCall, R. (2005). Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors. *Infant Mental Health Journal*, 26, 96-109.
- Grossmann, K., Huber, F., & Wartner, U. (1981). German children's behavior towards their mothers at 12 months and their fathers at 18 months in Ainsworth's strange situation. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 157-181.
- Guedeney, N. (2004). Conceitos-chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação: conceitos e aplicações* (pp. 33-43). Lisboa: Climepsi.

- *Guia dos direitos e proteção da Criança* (2003). Lisboa: Fundação Maria Guilhermina de Deus Ramos Soares Lopes.
- Gutman, L.M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic Growth curve Trajectories from 1<sup>st</sup> grade to 12<sup>th</sup> grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777–790.
- Hall, D., & Elliman, D. (2006). *Health for all children* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Han, E., & Choi, N. (2006). Korean institutionalized adolescents attributions of success and failure in interpersonal relations and perceives loneliness. *Children and Youth Services Review*, 28, 535-547.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.).
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 30 (1), 77-97.
- Hortacsu, N., & Cesur, S. (1993). Relationships between depression and attachment styles in parent and institution-reared turkish children. *Journal of Genetic Psychology*, 154 (3), 329-337.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Casidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York: Guilford Press.
- Howes, C., & Segal, J. (1993). Children's relationships with alternative caregivers: The special case of maltreated children removed from their homes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 71-81.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Instituto de Segurança Social, I.P. (2005). *Percursos de vida dos jovens após a saída de lares de infância e juventude*. Lisboa. Retrieved from [http://www.cnpcjr.pt/downloads%5CPercursos\\_jovens\\_saida\\_lares%20.pdf](http://www.cnpcjr.pt/downloads%5CPercursos_jovens_saida_lares%20.pdf).
- Instituto de Segurança Social, I. P. (2010). *Plano de intervenção imediata – Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2009*. Lisboa: Segurança Social.
- Instituto de Segurança Social, I. P. (2011). *Relatório da caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2010*. Lisboa: Segurança Social.
- Isabella, R. A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605-621.

- James, B. (1994). *Handbook for Treatment of Attachment – Trauma: problems in children*. New York: Free Press.
- Jewett, C. (1994). *Helping children cope with separation and loss*. Londres: Barsford.
- Johnson, D. (2000). Medical and developmental sequelae of early childhood institutionalization in Eastern European adoptees. In C. Nelson (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology* (pp. 113-162). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence & Abuse*, 7 (1), 1-26.
- Jorge, P. (1985). *O possível e o necessário – Algumas reflexões sobre a Educação em Internato*. Lisboa: SCM.
- Julião, F. (2007). Vamos falar de... por uma educação da sensibilidade. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 46-47.
- Kaler, S. R., & Freeman, B. J. (1994). An analyses of environmental deprivation: Cognitive and social development in Romanian orphans. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 35, 769-781.
- Kalmanson, B., & Seligman, S. (1992). Family-provider relationships: The basis of all interventions. *Infants and Young Children*, 4 (4), 46-52.
- Karr-Morse, R. (2005). Os fantasmas do berço. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis* (1ª ed., pp. 297-311). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Katz, L. (1998). Cinco perspetivas sobre a qualidade. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: ME/DGIDC.
- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: D.E.B., Ministério da Educação.
- Kerman, B., Wildfire, J., & Barth, R. (2002). Outcomes for Young Adults Who Experienced Foster Care. *Children and Youth Services Review*, 24 (5), 319 - 344.
- Kerns, K. A., Schlegelmilch, A., Morgan, T. A., & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood* (pp. 46-70). New York: The Guilford Press.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos, dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T., Santos, M. & Basílio, D. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso de uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa* (USP), v. 33, p. 427-444.
- Knorth, E. J., Harder, A. T., Zandberg, T., & Kendrick, A. J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care, *Children and Youth Services Review*, 30, 123-140.

- Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (pp. 21-43). New York: The Guildford Press.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46, 141-158.
- Krebs, R. J., Copetti, F., & Beltrame, T. S. (1997). Uma Releitura da Obra de Urie Bronfenbrenner: a Teoria dos Sistemas Ecológicos. In Krebs, Ruy J., *Teoria dos Sistemas Ecológicos: Um Novo Paradigma para a Educação Infantil* (pp. 17-40). Santa Maria, RS: Kinesis.
- Laevers, F. (1994). *The Innovative Project Experiential Education 1976-1994*. Bélgica: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: “Involvement” as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.
- Laevers, F. (ed.) (2005). *Sics (Ziko) Well-being and involvement in care – a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.
- Laevers, F. (2008a). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.
- Laevers, F. (2008b). Entrevista Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 16-21. Retrieved from [file:///C:/Users/Sofia/Downloads/entrevista74%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sofia/Downloads/entrevista74%20(1).pdf)
- Laevers, F., & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire, Livre de Base*. Belgique: Centre pour un Enseignement Expérientiel.
- Lally, R. (Ed.). (1990). *A guide to social-emotional growth and socialization*. Sacramento, CA: WestEd.
- Lally, R. (1993). *Program for infant/toddler caregivers. Trainer's manual. Module 1: Social-emotional growth and socialization*. San Francisco, CA: WestEd.
- Lally, R., Griffin, A., Fenichel, E., Segal, M., Szanton, E., & Weissbourd, B. (2003). *Caring for infants and toddlers in groups: Developmentally appropriate practice*. Washington, DC: Zero to Three.
- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Leal, T. (2002). *Interações educativas na família e no jardim-de-infância*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Lemos, A. (2009). Effective early learning/desenvolvendo a qualidade em parcerias EEL/DQP. Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso* (pp. 199-213). Lisboa: Ministério da Educação.



- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lieberman, A., & Zeanah, C. H. (1995). Disorders of attachment in infancy. In K. Mind (Ed.), *Infancy psychiatry* (pp. 571-588). Philadelphia: Saunders.
- Lin, S. H. (2003). *Sensory integration, growth, and emotional and behavioral regulation in adopted post-institutionalized children*. Retrieved from <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3084842>.
- Lino, D. (1996). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 75-103). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento, *Repositorium* da Universidade do Minho, Braga.
- Little, M., Axford, N., & Morpeth, L. (2004). Risk and protection in the context of services for children in need. *Child and Family Social Work*, 9, 105-118.
- Little, M., Kohm, A., & Thompson, R. (2005). The impact of residential placement on child development: research and policy implications. *International Journal of Social Welfare*, 14, 200-209.
- Loos, H., Ferreira, S., & Vasconcellos, F. (1999). Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (1), 47-70, Retrieved 11 agosto 2015, from <http://www.scielo.php?script/>.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interação educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Tese mestrado não publicada.
- Luís, H., & Calheiros, M. J. (2009). Empenhamiento do adulto – uma estratégia de supervisão? In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso* (pp. 159-174). Lisboa: Ministério da Educação.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Macedo, R. (2010). Da proteção à inclusão. *Cidade solidária*, 50-55.

- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Problemas e Perspetivas. Lisboa: Edições Asa.
- Maclean, K. (2003). The Impact of Institutionalization on Child Development. *Development and Psychopathology*, 15, 853 - 884.
- Magalhães, E., & Calheiros, M. M. (2014). Ajustamento emocional e comportamental de crianças e jovens em acolhimento institucional. Uma reflexão em torno das experiências prévias de mau trato e negligência. In Calheiros, M. & Garrido, M., *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 103-125). Lisboa: Edições Sílabo.
- Magalhães, T. (2002). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Maimone, E., & Tomás, D. (2005). Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. *Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)*, 9 (2), 269-278. Retrieved 3 fevereiro 2013, from <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200009>.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bertherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (vol. 50, pp. 66-104): Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marcovitch, S., Goldberg, S., Gold, A., Washington, J., Wassom, C., Krekewich, K., & Handley-Derry, M. (1997). Determinants of behavioural problems in romanian children adopted in Ontario. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (1), 17-31.
- Margolin, G. (2005). Children's exposure to violence. Exploring development pathways to diverse outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (1), 72-81.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Martins, P. (2004). *Proteção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco – Representações sociais, modos e espaços*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Martins, P. (2005). *A qualidade dos serviços de proteção às crianças e jovens: as respostas institucionais*. Comunicação apresentada no Encontro Cidade Solidária: crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade? Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/3163>.
- Martins, P. (n.d.). *O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional – elementos para uma análise da ecologia da interpeçoalidade*. Retrieved from

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6750/1/O%20DPS%20da%20crian%C3%A7a%20em%20contexto%20de%20vida%20institucional.pdf>

- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (1999) Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (pp. 44-67). New York: The Guildford Press
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security Project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4, 107-124.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*, New York: Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1994). A theory of human motivation, *Psychological Review*, 370-96.
- Matheus, M. C. C., & Fustinoni, S. M. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Enfermagem*. São Paulo, Livraria Paulista Editora.
- Matos, J. F. (2007). Ensinar e aprender em educação – Balanço crítico de dez anos de formação em metodologias de investigação de natureza interpretativa em cursos de pós-graduação em educação. *Revista de Educação*, 1, vol. XV, 79-98.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emocional development and emotional intelligence: implication for educator*. New York, Basic Books.
- McCall, J. (1999). Research on the psychological effects of orphanage care: A critical review. In R. McKenzie (Ed.), *Rethinking Orphanages for the 2<sup>st</sup> Century*. Thousand Oaks: SAGE.
- McCall, R. B., & Groark, C. J. (2000). The future of applied child development research and public policy. *Child Development*, 71, 197-204.
- McCoy, H., McMillen, J., & Spitznagel, E. (2008). Older youth leaving the foster care system: Who, what, when, where, and why? *Children and Youth Services Review*, 30, 735-745.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- McWilliam, R. A., Scarbrough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14, 7-27.
- Melhuish, E. C. (2001). The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 1-6.
- Mendes, T., & Sani, A. (2014). As representações de crianças expostas à violência interpaparental acerca das figuras parentais. Relacionamentos, práticas parentais e cuidados. In Calheiros, M., &

- Garrido, M., (2014). *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção* (149-170). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mercer, N. (2000). *Words & minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
  - Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In G. Wells, G. Claxton (Orgs.). *Learning for life in the 21st century* (pp. 141-153). London: Blackwell.
  - Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and development of children's thinking*. London: Routledge.
  - Milan, S. E., & Pinderhughes, E. E. (2000). Factors influencing maltreated children's early adjustment in foster care. *Development and Psychopathology*, 12, 63-81.
  - Miller, P., Dean, C., Ingham, J., Kreitman, N., Sashidharan, S., & Surtees, P. (1986). The epidemiology of life events and long-term difficulties, with some reflections on the concept of independence. *British Journal of Psychiatry*, 148, 686- 696.
  - Ministério da Educação, D. E. B. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
  - Moix, M. (1980). *El bienestar social: mito o realidad?* Madrid: Almena.
  - Monge, G. (2009). Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala de empenhamento do adulto. In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso* (pp. 56-78). Lisboa: Ministério da Educação.
  - Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. S. Paulo: FAPESP.
  - Montie, J., Xiang, Z., & Schweinhart, L. (2006). Preschool experience in 10 countries: cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
  - Moraes, I., Jorge do Ó (2011). Território da privacidade das crianças em situação de acolhimento institucional prolongado. Estudo de caso. In Calheiros, M., Garrido, M. & Santos, S. *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção* (pp. 164-189). Lisboa: Edições Sílabo.
  - Morissette, D., & Gingras, M. (1999). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Lisboa: Edições Asa.
  - Moss, E., Bureau, Jean-François, Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of Attachment at Age 3: Construct Validity of the Preschool Attachment Classification System. *Developmental Psychology*, 40 (3), May, 323-334.
  - Moss, P., & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing.
  - Mountford, A. (2008). Promoção do bem-estar com um programa de enriquecimento emocional. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado, *A maldade humana. Faltalidade ou educação* (pp. 309-336). Coimbra: Almedina.

- Mueller, E., & Silverman, N. (1989). Peer relations in maltreated children. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529-578). New York: Cambridge University Press.
- Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott, L. D. Jr., & Tracy, E. (2010). A steady presence in the midst of change: Non-kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children's and Youth Services Review*, 32, 527-535.
- NAEYC (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young Children*, march, 21-38.
- NAEYC (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Author.
- National Children's Bureau (NCBW) (2006). *What Works in residential Child care (Highlight no. 227)*. London: Roger Clough.
- National Infant & Toddler Child Care Initiative (2010). *Relationships: the heart of development and learning*, U.S. Department of Health and Human Services, Retrieved from <http://www.zerotothree.org/public-policy/state-community-policy/nitcci/multidisciplinary-consultant-module-1.pdf>
- National Research Council and Institute of Medicine (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Jack P. Shonkoff & Deborah A. Phillips, (Eds.) Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D. (2007). *Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project*. Retrieved from <http://www.sciencemag.org>
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2010). WebQDA – Software de Apoio à Análise Qualitativa. *Atas da 5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (CISTI2010)* (pp. 293-298), publicadas pela Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. Santiago de Compostela, Espanha, 16 a 19 de junho.
- Neri de Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer: revista de educação, Inovação em Educação com TIC*, 3 (1), 19-30.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- Norman-Murch, T. (Ed.) (1999). Reflective practice in relationship-based organizations. *Zero to Three*, 20 (1).

- Novo, R., & Mesquita-Pires (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s). In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso* (pp.123-134). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nugent, K. (2005). As necessidades comportamentais do bebé e da família. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais crianças. As necessidades irredutíveis* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 125-142). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- O'Connor, M., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Org.). *Discourse, learning, and schooling* (pp. 63-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, T., Bredenkamp, D., Rutter, M., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (1999). Attachment disturbances and disorders in children exposed to early severe deprivation. *Infant Mental Health Journal*, 20 (1), 10-29.
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71 (2), 376-390
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (2001). *Associação da criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 80-103). Braga: Livraria do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (1996). O Projeto Infância na sala da Carvalhosa. *Noesis*, 39, 34-36.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* [online]. 22 (1), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., & Sousa, Z. (2001/2002). A institucionalização enquanto transição ecológica: a fenomenologia da experiência no momento de pós-transição. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17- 18, 267-276.

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as perspetivas das crianças. In Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (2001), *Associação da criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 200-213). Braga: Livraria do Minho.
- Osofsky, J., & Thompson, M. (2000). Adaptive and Maladaptive Parenting: Perspectives on Risk and Protective Factors. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 54-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pain, J. (2004). La violence institutionnelle? Aller plus loin dans la question sociale. In R. Carneiro, L. Almeida, J. Azevedo, A. Brito, A. Carvalho, J. G. Pedro, D. Rocha, J. Roquete, & D. Sampaio, (Eds.), *Relatório técnico científico da Casa Pia de Lisboa*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Papalia, E., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGrawHill.
- Parente, C., Mendes, E., Teixeira, V., & Martins, P. (2014). As redes sociais pessoais de crianças e jovens em perigo em regime de acolhimento residencial. In Calheiros, M., & Garrido, M. *Crianças em Risco e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção* (pp. 78-102). Lisboa: Edições Sílabo.
- Parker, J. (2000). *Manual de inteligência emocional*. São Paulo: Artmed.
- Parker, R. (1988). Residential Care for Children. In I. Sinclair (Ed.), *Residential Care. The Research Reviewed* (pp. 57-124). London: H.M.S.O.
- Parker, R., Ward, H., Jackson, S., Aldgate, J., & Wedge, P. (1991). *Looking After Children: Assessing Outcomes in Child Care*. London: H.M.S.O.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). O Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 2, 17-30.
- Pasian, S., & Jacquemin, A. (1999). O auto-retrato em crianças institucionalizadas, *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 9 (17), 50-60.
- Pereira, I. C. (2003). *O ensino-aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Didática de Línguas, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pereira, P., & Santos, S. (2011). Conceptualização de situação de mau trato. Da lei de proteção à avaliação psicossocial. (pp. 15-31). In M. Calheiros, M. Garrido, M., & S. Santos (2011), *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pirsig, R. (1974). *Zen and the art motorcycle maintenance*. Nova York: Bantam Books.

- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Pilowsky, D. (1995). Psychopathology among children placed in family foster care. *Psychiatric Service*, 46, 906-910.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Pisandelli, G. M. (2003). *A teoria de Maslow e a sua relação com educação de adultos*. Psicopedagogia Online, São Paulo. Retrieved from <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=455>
- Ponte, E. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, 3-17.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, CIDINE, Aveiro, 33-45.
- Portugal, G. (1997). Qualidade de Contextos Pré-Escolares. Cinco perspetivas segundo L. Katz. *Cadernos de Educação de Infância: APEI*, nº42.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Qualidade em educação de infância. *Toques Formativos*, ESEB, 4, Maio, 6.
- Portugal, G. (2001). Da importância das relações precoces nutrientes à aposta na qualidade relacional na creche. *Toques Formativos*, 7. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Portugal, G. (2005, janeiro). *Dos princípios aos objetivos educativos, que currículo fica no meio?* Comunicação apresentada no V Simpósio Internacional Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: os caminhos da aprendizagem, Beja, Portugal.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: revista científica*, nº1, 9-24.
- Portugal, G. (2012a). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 51 (17), 593-744.
- Portugal, G. (2012b). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento de crianças*, Porto: Porto Editora.



- Portugal, G., & Santos, P. (2004). Das finalidades às práticas em educação de infância – uma abordagem experiencial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº1,2,3, 127-144. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Portugal, G., Libório, O., & Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores na Universidade de Aveiro. In Martins, E. C. (Ed.), *Atas do VIII Congresso da SPCE Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*.
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Libório, O., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2009). Na prossecução de objetivos educativos em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças. In G. Portugal (2009). (Org.). *Ideias, Projetos e inovação no Mundo das infâncias. O Percorso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 229-241). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (S. Baía, Trans. 2 ed.). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Provence, S., & Lipton, R.C. (1962). *Infants in institutions*. New York: International Universities Press.
- Quinton, D., & Rutter, M. (1988). *Parenting Breakdown: the Making and Breaking of Intergenerational Links*. Aldershot: Gower.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabouam, C. (2004). Avaliação da vinculação no bebé. In. N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação: Conceitos e aplicações* (pp. 89-99). Lisboa: Climepsi.
- Raspa, M. J., Mcwillian, R. A., & Rodley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Reicher, S. & Haslam, S. (2008). A “normalização da maldade”: uma nova perspetiva acerca das raízes psicológicas do ódio coletivo. In A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida & L. Alcoforado, *A maldade humana. Faltalidade ou educação* (pp. 31-62). Coimbra: Almedina.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família: perspetiva sistémica*. Porto: Afrontamento.
- Rey, F. G. (1999). *La investigación cualitativa en psicologia: rumbos y desafíos*. Mexico: S.A. Ediciones Paraninfo.
- Ribeiro, E. (2009). O projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na práxis. In J. Oliveira-Formosinho (org.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso* (pp. 135-157). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education & Development*, 11, 133-146.

- Ritta, M. J. (2005). As necessidades sociais. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 59-63). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUSU/AMAIAS.
- Roberts, R. (2010). *Wellbeing from Birth*. United Kingdom: SAGE.
- Robins, L. (1986). The consequences of conduct disorder in girls. In D. Olweus, J. Block, & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior* (pp. 385-408). New York: Academic Press.
- Robyn, D. (2007). The Circle of Security: Roadmap to building supportive relationships, *Research in Practice Series*, 14 (4), 1-6. Retrieved from <http://apollo.hutchins.tas.edu.au/community/asc/Resources%20for%20Parents/Promoting%20Positive%20Behaviour/The%20Circle%20of%20Security%20-%20building%20relationships%20with%20children.pdf>
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArTmed.
- Rosen, J., & Schulkin, J. (1998). From normal fear to pathological anxiety. *Psychological Review*, 105, 325-350.
- Rosenthal, M. (1994). Research goals and methodology. In M. K. Rosenthal (Ed.), *An ecological approach to the study of child care. Family day care in Israel* (pp. 14-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rossbach, H. G., Clifford, R. M., & Harms, T. (1991). *Dimensions of learning environments: cross-national of the study of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Paper presented at AERA, Annual Conference, Chicago.
- Roy, P. (1983). *Is continuity enough? Substitute care and socialization*. Comunicação apresentada no Spring Scientific Meeting Child and Adolescence Psychiatry Specialist Section, Royall College of Psychiatrists, London, March.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In Rolf, J., Masten., A. Cicchetti, D., Nuechterlein, , K., & Weintraub, S. (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1997). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. In L. Atkinson & K. J. Zucker (Eds.), *Attachment and psychopathology*. New York: The Guildford Press.

- Rutter, M., & O'Connor, T. (1999). Implications of attachment theory for child care policies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (pp. 823-844). New York: The Guildford Press.
- Rutter, M., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (4), 465-476.
- Sá, E. (1995). *Más Maneiras de Sermos Bons Pais*. Lisboa: Fim de Século.
- Sá, E. (2003). *Tudo o que o amor não é* (3ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Sá, E. (2005). A Magia do bebé, substrato de saúde e resiliência. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 321-331). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: dispersão semântica e ambiguidade. In O. Sousa & M. Ricardo (org.). *Uma escola com sentido: currículo em análise e debate* (pp. 145-258). Lisboa: Universidade Lusófona.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O principezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Salgueiro, E. (1999). A Criança e o seu Futuro – a Criança e os seus Riscos. In Gomes- Pedro, J. (Ed.), *Stress e Violência na Criança e no Jovem* (pp. 249-264). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria e Departamento de Educação Médica.
- Salgueiro, E. (2005) A necessidade de perceber a adição para fazer a prevenção. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 421-429). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Sameroff, A. J. (1983). Development systems: contexts and evolution. In W., Kessen (Ed.). History, theories and methods (v. 1, pp. 237-293) of P. H., Mussen (Ed.). *Handbook of child development*. New York: Wiley.
- Sameroff, A. J. (1993). Models of development and development and developmental risk. In Jr. C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 3-13). New York: Guilford Press.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In *Review of Child Development Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). New York: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The development ecology of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Second edition (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). A quarter-century of the transactional model: How have things changed? *Zero to three*, 24 (1), 14-22.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. 2ª Edição, Lisboa: Editorial Caminho.
- Sandall, S., & Schwartz, I. S. (2005). *Construindo Blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sandomingo, J. (1998). *Centros de menores, de ontem a hoje*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sani, A. (2002). *As crianças e a violência*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, P. (1998). *Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia da Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de Intervenção Precoce*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, S., Calheiros, M., Ramos, C., & Gamito, S. (2011). Programa de estimulação do desenvolvimento (0-24 meses) para crianças em acolhimento residencial. In M. Calheiros, M. Garrido, & S. Santos, *Crianças em risco e perigo. Contextos, investigação e intervenção*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância – uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão, *Análise Psicológica*, 1 (XXIX), 135-147.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Schaffer, H. (1990). *Making decisions about children: psychological questions and answers*. Oxford Blackwell Publishers.
- Schore, A. (2001). Effects of a secure attachment relationship on brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), 7-66.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, costs, and explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Paper presented Congress Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- Seedhouse, P. (2007). Interaction and constructs. In Zhu Hua, Paul Seedhouse, Vivian Cook, Li Wei (Orgs.). *Language learning and teaching as social inter-action* (pp. 9-21). London: Palgrave Mcmillan.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação com o 1ºCEB*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, A. M. (2007). Aspectos práticos e teóricos subjacentes às práticas centradas na família. In A. M. Serrano, *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce* (pp. 23-44). Porto: Porto Editora.
- Serrano, A., & Afonso, J. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, 10, pp. 7-28.
- Serrano, A. M., & Correia, L. M. (2000). Intervenção precoce centrada na família: uma perspetiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia, & A. M. Serrano, *Envolvimento parental em intervenção precoce. Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. P. (2004). Metodologias de investigação em animação Sociocultural. In Jaume Trilla (Coord.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos. Coleção Horizontes Pedagógicos* (pp. 101-122). Lisboa: Instituto Piaget.
- Shaw, D. S., & Vondra, J. I. (1995). Attachment security and maternal predictors of early behavior problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 335-356.
- Shpancer, N. (2002). The home-day care link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 374-392.
- Shonkoff, J. P. (2004). *Science, Policy and the Developing Child: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. Retrieved 20 abril 2012, from <http://www.buildinitiative.org/portals/0/uploads/documents/resource-center/shonkoffweb.pdf>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. (1ª ed.) Washington: D.C., National Academy Press.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2001). From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development – an introduction. *Zero to Three*, April/May, 4-7.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D. (1999/2001). As relações e o cérebro em desenvolvimento (P. Santos & G. Portugal, Trad.). In *Child Care Information Exchange*, 11/99. pp. 48-51. (Obra original publicada em 1999).
- Silva, A., Horta, L., Pontes, M., Faria, D., Souza, D., Cruzeiro, L., & Pinheiro, T. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: Fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, 1113-1118.
- Silva, M. (2001). Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar em Portugal. A participação dos educadores. In *Atas do VII Encontro Nacional da APEI*. Lisboa: APEI.
- Silva, M. (2004). Crianças e jovens a cargo de instituições: riscos reversíveis/irreversíveis. In M.

Silva, A. Fonseca, L. Alcoforado, M. Vilar, & C. Vieira (Eds.), *Crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção*. Coimbra: Almedina.

- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29 (7), 883-899.

- Sinclair, I., & Gibbs, I. (1998). *Children's Homes: A study in diversity*. Chichester: Wiley.

- Singer, L., Brodzinsky, D., Ramsay, D., Steir, M., & Waters, E. (1985). Mother-infant attachment in adoptive families. *Child Development*, 56, 1543-1551.

- Siqueira, A. C., & Dell'Aglío, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.

- Siqueira, A., & Dell'Aglío, D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, Satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (3), 407-415.

- Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora

- Skeels, H. M., & Dye, H. B. (1939). A study of the effects of differential stimulations on mentally retarded children. *Proceedings of the American Association of Mental Deficiency*, 44, 114.

- Sloutsky, V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 and 7 year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Development*, 20 (1), 131- 151.

- Smyke, A. T., Koga, S. F., Johnson, D. E., Fox, N. A., Marshall, P. J., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & The Bucharest Early Intervention Project (BEIP) Core Group (2007). The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (2), 210-218.

- Soares, I. (1996a). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.

- Soares, I. (1996b). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Estudo intergeracional: mãe-filho(a). Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

- Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação In I. Soares (Ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-45). Braga: Psiquilíbrios.

- Soares, I., Martins, E. C., & Tereno, S. (2007). Vinculação na infância. In I. Soares (Ed.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 47-98). Braga: Psiquilíbrios.

- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Spitz, R. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Forth Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sroufe, L., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.), *Thousand Oaks* (pp. 433-466). CA: Sage Publications.
- Stovall, K. C., & Dozier, M. (2000). The evolution of attachment in new relationships: single subjects analyses for ten foster infants. *Development and Psychopathology*, 12, 133-156.
- Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P. (2005). *Preciso de ti*. Mem Martins: Círculo de Leitores.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (1999). *Investigação Qualitativa em Enfermagem - Avançando o imperativo humanista* (2 ed.). Loures: Lusociência.
- Sullerot, E. (1997). *A família: da crise à necessidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2003). *Early Childhood Environment Rating Scale – extension (ECERS-e). Four curricular subscales*. (F. Gaspar, tradução para investigação). London.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. A. (2001). *A interação de pares como estratégia de desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Thiollent, M. (2000) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 10ª Ed.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bremner/Mazel.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). New York: Guilford Press.
- Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T., & Rossbach, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal. A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 283-298.
- Tietze, W., & Rossbach, H. G. (1984). *A conceptual Framework for the analysis of socialization environments*. Comunicação apresentada na Inaugural European Conference of the International Society for the Study of Behavioral Development, Gröningen, Alemanha.

- Tizard, B., & Rees, J. (1974). A comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children. *Child Development*, 45, 92-99.
- Tizard, B., & Rees, J. (1975). The effect of early institutional rearing on the behavioural problems and affectional relationships of four-year-old children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 61, 61-73.
- Tizard, B., & Rees, J. (1976). A comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children: further note. In A. Clarke, & A. Clarke (Eds.), *Early experience – myth and evidence* (Cap. 9, pp. 135-152). London: Open Books.
- Tizard, B., Sinclair, I., & Clarke, R. (1975). *Quality of residential care for retarded children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tolfree, D. (1995). *Roofs and roots: The care of separated children in the developing world*. Hants: Arena.
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: associations with environmental quality, ethnicity and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 121-142.
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCarry, T.W., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galvan, A., Davidson, M.C., Eigsti, I.M., Thomas, K.M., Freed, P.J., Booma, E.S., Gunnar, M.R., Altemus, M., Aronson, J., Casey, B.J. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically larger amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Development Science*, 13 (1), 46.
- Trigo, L., & Alberto, I. (2010). As múltiplas faces da institucionalização de crianças e jovens: risco e/ou oportunidade? In Almeida, A. & Fernandes, N. *Intervenção com crianças, jovens e famílias*. Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho: Alameda.
- Trindade, O. (2002). *O currículo no jardim-de-infância: as concepções e as práticas dos educadores*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (3 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1990). *Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, V., & Gaspar, M. (2004). Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças [Social and emotional intelligence: Early Years Teacher's Perceptions about its own management skill of children behavior]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1,2,3), 337-358.



- Valencia, M., Torres, A., Vazquez, A., & Dominguez, M. (1993). La depression en los niños tutelados. *Revista de Psiquiatria Infanto-Juvenil*, 4, 239-242.
- Van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socioemotional and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1228-1245.
- Van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 147-156.
- Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Childcare quality: does it matter and does it need to be improved?* Institute for Research on Poverty Special Report, Retrieved from <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqualiy.html>
- Vasconcelos, A. Faria de (2015). *Uma escola nova na Bélgica* (C. Meireles-Coelho, A. Cotovio & L. Ferreira, Trans. 1 ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2001). Das orientações Curriculares à prática Pessoal: o educador como Gestor do Currículo. In *Atas do VII Encontro Nacional da APEI*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2002). Preâmbulo. In I. Silva (Ed.), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (p. 7). (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T., & Assis, A. (2008). Documentos Curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In José Augusto Pacheco (Org). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 53-84). Porto: Porto Editora.
- Vásquez R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Venet, M., Bureau, J., Gosselin, C., & Capuano, F. (2007). Attachment representations in a sample of neglected preschool-age children. *School Psychology International*, 28 (3), 264- 293.
- Vieira, C. (1995). *Investigação Qualitativa e Investigação Quantitativa: uma abordagem comparativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vieira, C. (1998). A observação participante: aspectos gerais desta técnica qualitativa de recolha de dados. In *Ensaio em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 761-767), Coimbra: NAIE.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 2, 89-116.

- Vieira, C. (2007), Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género, 2.<sup>a</sup> edição, Lisboa, CIG.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo: Martins Fontes (Organizadores Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scibner, Ellen Souberman – trad. José Cipolla Neto, Luís Barreto e Solange Afeche).
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vilaverde, M. (2000). *Fatores de risco e fatores protetores em crianças vítimas de maus tratos a viver em instituições*. Tese de Mestrado em Educação Especial e Formação Psicológica de Professores, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga.
- Villar, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521-538.
- Vondra, J., & Barnett, D. (1999). Atypical attachment in infancy and early childhood among children and developmental risk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 258 (3), Vol. 64.
- Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient. The respective roles of single and multiple influences on individual development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wagner, A. (2002) *Família em cena*. Petrópolis: Vozes.
- Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteche, A. X., & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (1), 147-156.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G., & Richters, J. (1990). Learning to love: Mechanisms and milestones. In M. R. Gunner & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Self processes and development* (vol. 23, pp. 217-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waters, T. (2004). *Learning to love: From your mother's arms to your lover's arms*. Personal communication, SUNY-Stony Brook.
- Weber, L. N. D. (1999). A Ficção e a Realidade de Crianças Institucionalizadas: uma proposta de intervenção. *Revista Texto & Contexto*, 8 (2), 427-430.
- Werner, E. E. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology in early intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 135-159). Cambridge University Press.

- Whitaker, D., Archer, L., & Hicks, L. (1998). *Working in Children's Homes: Challenges and complexities*. Chichester: Wiley.
- Whitehead, M. (2010). Physical literacy, physical competence and interaction with the environment. Routledge.
- Williams, P. (1995). *Making sense of quality: A review of approaches to quality in early childhood services*. London: National Children's Bureau Early Childhood Unit.
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C., Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 65-103.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Jetté, J. L. (2003). The impact of child abuse in community institutions and organizations: Advancing professional and scientific understanding. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10 (2), 179-191.
- Wolfe, D., & Pierre, L. (1993). El abuso y el abandono en la infancia. In J. Ollendick, & L. Hersen (Eds.), *Psicopatología infantil* (pp. 439-463). Barcelona: Martínez Roca.
- Wolff, P., & Fesseha, G. (1998). The orphans of Eritrea: Are orphanages part of the problema or part of the solution? *American Journal of Psychiatry*, 155, 1319-1324.
- Wolff, P., & Fesseha, G. (1999). The orphans of Eritrea: A five-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1231-1237.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 5-22.
- Woodhead, M. (2005). Children and Development. In John Oates, Clare Wood and Andrew Grayson, *Psychological Development and Early Childhood*. The Open University, Blackwell Publishing Ltd.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen & A. James (eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 9-36). London: Falmer Press.
- Worden, J. W. (1998). *Terapia do luto: um manual para o profissional de saúde mental*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3ª Edição. Porto Alegre: Bookman.
- Yunes, M.A., Miranda, A.T., & Cuello, S.S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S.H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (pp.197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Zeanah, C., Egger, H., Smyke, A., Nelson, C., Fox, N., Marshall, P., & Guthrie, D. (2009). Institutional rearing and psychiatric disorders in Romanian preschool children. *American Journal of Psychiatry*, 166, 777-785.
- Zeanah, C., Smyke, A. T., Koga, S. F., Carlson, E., & the BEIP Core Group (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 1015-1028.
- Zero-to-Three (1992). *Heart start: The emotional foundations of school readiness*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Zortéa, L., Kreutz, C., & Johann, R. (2008). Imagem corporal em crianças institucionalizadas e em crianças não institucionalizadas. *Aletheia*, 1, 111-125.
- Zurita, J., & Fernández del Valle, J. (1996). Recursos residenciales para menores. In J. Ochotorena, & M. I. Madariaga (Eds.), *Manual de protección infantil* (pp.393-445). Barcelona: Masson.
- Zurita, J., & Fernández del Valle, J. (2005). Acogimiento residencial. In P. Ochotorena & M. I. A. Madariaga (Eds.), *Manual de protección infantil* (pp. 409-470). Barcelona: Masson.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

#### **Normativas Legais:**

- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da educação pré-escolar: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)
- Lei nº 147/99 de 1 de Setembro: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Lei147-99.htm>
- Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho do educador de infância. *Diário da República - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. *Diário da República - I Série n.º193*. Ministério da Educação. Lisboa.

**ANEXOS (EM CD-ROM)**

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.  
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro